



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA

**ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA  
COGNITIVO FUNCIONAL**

GOIÂNIA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Warlete Cristina de Oliveira

#### 3. Título do trabalho

Elaboração de enunciados de questões para o ensino de língua portuguesa em perspectiva cognitivo funcional

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Warlete Cristina De Oliveira**, Usuário Externo, em 31/03/2026, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2026, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6098637** e o código CRC **0574A773**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.006392/2026-30

SEI nº 6098637

WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA

**ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES PARA O  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA  
COGNITIVO FUNCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de doutora em Letras e Linguística.

**Área de concentração:** Estudos Linguísticos.

**Linha de Pesquisa:** LP7 - Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais

**Orientador:** Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira , Warlete Cristina de  
Elaboração de Enunciados de Questões para o Ensino de Língua Portuguesa em Perspectiva Cognitivo Funcional [manuscrito ] / Warlete Cristina de Oliveira. - 2026.  
219 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.  
Anexo.  
Inclui: siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Linguística Cognitivo-funcional; Ensino de Língua Portuguesa; Formação Docente; Elaboração de Atividades Escolares Autorais..

I. Silva, Leosmar Aparecido da , orient. II. Título.

CDU 82



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

### FACULDADE DE LETRAS

### ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 3 da sessão de Defesa de Tese de Warlete Cristina de Oliveira que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis a partir das 14h, na sala 92, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Elaboração de atividades escolares para o ensino de língua portuguesa”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Vânia Cristina Casseb Galvão (PPGLL/FL/UFG) , membro titular interno; Professora Doutora Gláucia Vieira Cândido (PPGLL/FL/UFG) , membro titular interno; Professora Doutora Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG), membro titular externo; Professor Doutor Wesley Luis Carvalhaes (PPGE/UEG INHUMAS), membro titular externo. Durante a arguição, os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Leosmar Aparecido da Silva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

#### ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE QUESTÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA COGNITIVO FUNCIONAL



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauca Vieira Candido, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2026, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAÚJO, Usuário Externo**, em 27/03/2026, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vania Cristina Casseb Galvao, Professor do Magistério Superior**, em 27/03/2026, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wesley Luis Carvalhaes, Usuário Externo**, em 27/03/2026, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6087457** e o código CRC **9AE7205F**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.006392/2026-30

SEI nº 6087457

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, a quem pertence toda honra, louvor e adoração. Foi a Ti, Senhor, que recorri diariamente, pedindo sabedoria para conduzir a escrita desta tese. A Ti, toda a minha gratidão.

Ao professor Dr. Leosmar Aparecido da Silva, meu orientador. Ah, se não fosse você a me conduzir nesta caminhada, orientando e, muitas vezes, segurando a minha mão e ensinando qual caminho percorrer... Não tenho palavras para expressar o quanto sou grata a Deus por ter colocado em meu caminho uma pessoa como você: atencioso, educado, competente, paciente, sábio e extremamente generoso. Nesse doutorado, você foi o meu melhor presente. Aprendi muito com seus ensinamentos, não apenas ciência, mas também ser uma pessoa melhor. Isso nada apagará, levarei comigo para o resto dos meus dias.

Às professoras Dra. Denise Lino de Araújo e Dra. Vânia Casseb-Galvão, pelas relevantes contribuições e pelos cuidadosos apontamentos realizados durante o Exame de Qualificação, os quais foram essenciais para o aprimoramento desta tese e por continuarem presentes neste momento tão significativo da defesa.

Ao Dr<sup>o</sup> Wesley Luis Carvalhaes e à Dra. Gláucia Vieira Cândido, pela disponibilidade, atenção e valiosas contribuições por ocasião da minha banca de defesa.

Ao Dr<sup>o</sup> Sóstenes César Lima, à Dr.<sup>a</sup> Maria Caludete Lima, ao Dr<sup>o</sup> Hildomar José de Lima e ao Dr. Sinval Martins de Souza Filho, por participarem como suplentes da banca de defesa.

Às professoras participantes da pesquisa, Cirlene Rodrigues Alves de Avelar, Núbia Rodrigues Siqueira, Osvaldina Martins e Solange, meu mais profundo agradecimento pelo empenho, pela dedicação e pela generosidade com que participaram de todas as oficinas e atividades propostas para a construção dos dados da pesquisa. Verdadeiras professoras-autoras, críticas e autônomas. Vocês foram essenciais para a realização desta tese. Este trabalho carrega a marca do compromisso, da sensibilidade e da força docente de cada uma de vocês.

Aos meus filhos, Carolina, Adanair Neto e Laura, pelo carinho, compreensão e amor. Em especial à Laura, que sempre esteve comigo nas minhas idas e vindas à UFG, tornando-se conhecida por sua paciência ao me esperar enquanto eu estudava, participava de eventos e de orientações.

Aos meus pais! Minha mãe Iraci, que esteve comigo em todas as minhas escolhas, mesmo nem sempre concordando com elas, mas acreditando em minha capacidade. Meu pai Adanair, pelo apoio constante e incondicional. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Warlington, Lusmaia e Vancarlos e Milton (*in memoriam*) pelo incentivo e pelo carinho.

À Bianca, por me apresentar um amor que transcende a si mesmo, o amor de ser avó.

Aos meus familiares de maneira geral, pelo apoio e incentivo.

À Aline Moreira e à Renata Herwig, minhas companheiras de doutorado, de desabafos, de viagens, de congressos e de publicações. Caminhar ao lado de vocês tornou essa trajetória mais leve e significativa. Obrigada pelo apoio constante, pela escuta generosa e pelo companheirismo que ultrapassou os limites da vida acadêmica.

À minha amiga Wellyka, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, por me lembrar, tantas vezes, que eu era capaz, e por caminhar comigo desde o mestrado até o doutorado. Obrigada pela presença constante, mesmo na ausência física, pelo cuidado em cada detalhe, pela paciência e pelo carinho, especialmente na construção dos mapas mentais que me sustentaram nos momentos de insegurança e me conduziram com mais confiança para à prova oral. Sou profundamente grata por você, por tudo o que fez e faz, e pelo afeto que sempre me ofereceu.

À Mônica e à Luciene Souza (Lu)! A Mônica, pelo companheirismo nos pedais e pela escuta paciente, especialmente nos dias em que a escrita não fluía; e à Luciene, por me acolher e me apoiar nos treinos da academia, bem como pela escuta paciente de todas as minhas angústias e desabafos sobre a escrita da tese. A atividade física, presente nesses momentos, foi essencial tanto para o processo de escrita da tese quanto para o equilíbrio emocional, ajudando a organizar os pensamentos, aliviar as tensões e fortalecer a perseverança diante dos desafios. Obrigada pelo incentivo, pela parceria e pelo cuidado em momentos tão desafiadores.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Estadual de Goiás, UnU-Jussara, em especial ao Deusaguimar por conceder o espaço para realização das oficinas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras (PPGL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), pelas valiosas contribuições à minha formação e pela competência, seriedade e compromisso com a pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, registro meus agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação de Jussara-GO, pela licença.

A todos, meu sincero agradecimento por acreditarem no meu potencial, nas minhas ideias e por caminharem comigo, direta ou indiretamente, ao longo desta jornada.

*Ao Milton (in memoriam), que, se estivesse aqui,  
estaria vibrando com esta conquista.  
Pessoa extremamente humana, de coração generoso, sempre  
torcendo pelas nossas conquistas.  
Mano, (como carinhosamente nos chamava)  
permanecerá para sempre em nossos corações.  
Jamais nos esqueceremos da sua alegria contagiante,  
das brincadeiras, das piadas e da simplicidade  
que marcavam a sua presença por onde passava.  
Te amo, para toda a eternidade.*

OLIVEIRA, Warlete Cristina. *Elaboração de enunciados de questões para o ensino de língua portuguesa em perspectiva cognitivo funcional*. 2026. 210 p. Tese – (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2026.

## RESUMO

A presente tese tem o objetivo de analisar o processo de elaboração de atividades escolares autônomas/autorais, desenvolvido por quatro professoras da educação básica do município de Jussara-Go. A proposta fundamenta-se na necessidade de haver formação continuada que promova reflexões sobre a produção de atividades escolares autorais, conferindo um novo significado às atividades aplicadas em sala de aula, já que a formação favorece a construção de uma postura mais crítica, criativa e participativa do professor, superando, pelo menos em parte, o papel de reprodutores e executores de atividades prontas e descontextualizadas, muitas vezes atribuída a esses profissionais para assumir o lugar de sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa se ancora na perspectiva da linguística cognitivo-funcional, que compreende a linguagem como fenômeno dinâmico, situado e relacionado à cognição humana. Autores como Ibarretxe-Antuñano e Velezuela (2012), Furtado da Cunha (2017, 2022), Abreu (2020, 2022), Ferrari (2022), entre outros, contribuíram para fundamentar tal perspectiva. A base teórica para a discussão sobre a elaboração de atividades escolares autorais e formação de professores ancora-se em alguns estudos de pesquisadores como Antunes (2003, 2012, 2017), Nóvoa (2009, 2022), Tardif (2014), Araújo (2017) e Moretto ([2001] 2024). Metodologicamente, a pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa e colaborativa e teve como proposta a realização de um ciclo de três oficinas com as professoras participantes. Na primeira oficina, foram realizados estudos teóricos sobre os princípios teóricos da linguística cognitivo-funcional e da elaboração de atividades escolares. A segunda oficina teve como foco a articulação entre teoria e prática, momento em que as professoras elaboraram atividades autorais a partir das discussões e conhecimentos adquiridos com base nos textos e também nos saberes experienciais. A terceira oficina foi o momento de entrega das atividades elaboradas, correção do material e reflexões sobre as oficinas. No início e no final do processo, as professoras responderam questionários. Os resultados da pesquisa apontaram que a elaboração de atividades escolares não se configura como uma prática constante no dia a dia do professor, em grande parte em razão da falta de tempo e da ausência de uma formação específica para esse fim. Outro achado da pesquisa foi a sistematização do conceito de Possibilidades de Significação do Texto (PST), por meio do qual é possível identificar previamente um conjunto de conhecimentos que poderão ser explorados na elaboração de questões. No que se refere à formação continuada, evidenciou-se a necessidade de formação continuada que ofereça suporte teórico e prático, possibilitando o planejamento e a elaboração de atividades significativas para o processo de ensino-aprendizagem, levando-se em conta fatores técnicos (contextualização prévia, plausibilidade, não sobreposição de respostas esperadas) e fatores interacionais (alinhamento instrucional da atividade com os conhecimentos dos alunos).

**Palavras-chave:** linguística cognitivo-funcional; ensino de língua portuguesa; formação docente; elaboração de atividades escolares autorais.

OLIVEIRA, Warlete Cristina. *Development of question prompts for teaching Portuguese Language from a cognitive functional perspective*. 2026. 219 p. Thesis – (Doctorate in Linguistics) – Faculty of Letters, Federal University of Goiás, Goiânia, 2026.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyse the process of developing autonomous/original school activities, carried out by four elementary school teachers in the municipality of Jussara-Goiás. The proposal is grounded in the need for continuing education that fosters reflection on the creation of original school activities, giving new meaning to the activities implemented in the classroom, since such training promotes the development of a more critical, creative, and participatory stance among teachers, thereby overcoming, at least in part, the role of reproducers and executors of ready-made and decontextualized activities, often attributed to these professionals, to take the place of active agents in the teaching-learning process. The research is grounded in the perspective of cognitive-functional linguistics, which understands language as a dynamic phenomenon, situated and related to human cognition. Authors such as Ibarretxe-Antuñano and Velezuela (2012), Furtado da Cunha (2017, 2022), Abreu (2020, 2022), and Ferrari (2022), among others, have contributed to substantiating this perspective. The theoretical basis for the discussion on the development of original school activities and teacher training is anchored in studies by researchers such as Antunes (2003, 2012, 2017), Nóvoa (2009, 2022), Tardif (2014), Araújo (2017), and Moretto ([2001] 2024). Methodologically, the research adopts a qualitative and collaborative approach and aimed to conduct a series of three workshops with the participating teachers. In the first workshop, theoretical studies were conducted on the theoretical principles of cognitive-functional linguistics and the design of school activities. The second workshop focused on the connection between theory and practice, during which the teachers designed original activities based on the discussions and knowledge acquired from the texts as well as their experiential knowledge. The third workshop was the time for submitting the developed activities, correcting the material, and reflecting on the workshops. At the beginning and end of the process, the teachers completed questionnaires. The research results indicated that the development of school activities is not a regular practice in teachers' daily routines, largely due to a lack of time and the absence of specific training for this purpose. Another finding of the research was the systematization of the concept of Textual Meaning Possibilities (TMP), through which it is possible to identify in advance a set of knowledge that can be explored in the development of questions. With regard to continuing education, the need for training that offers theoretical and practical support was evident, enabling the planning and development of meaningful activities for the teaching-learning process, taking into account technical factors (prior contextualization, plausibility, non-overlap of expected answers) and interactional factors (instructional alignment of the activity with students' knowledge).

**Keywords:** cognitive-functional linguistics; Portuguese language teaching; teacher training; development of original classroom activities.

OLIVEIRA, Warlete Cristina. *Elaboración de enunciados de preguntas para la enseñanza de la lengua portuguesa desde una perspectiva cognitivo funcional*. 2026. 219 p. Tesis – (Doctorado en Letras y Lingüística) – Facultad de Letras, Universidad Federal de Goiás, Goiânia, 2026.

## RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo analizar el proceso de elaboración de actividades escolares autónomas/autoras, desarrollado por cuatro profesoras de educación básica del municipio de Jussara-Goiás. La propuesta se basa en la necesidad de una formación continua que promueva la reflexión sobre la producción de actividades escolares de autor, otorgando un nuevo significado a las actividades aplicadas en el aula, ya que la formación favorece la construcción de una postura más crítica, creativa y participativa por parte del profesor, superando, al menos en parte, el papel de reproductores y ejecutores de actividades prefabricadas y descontextualizadas, a menudo atribuido a estos profesionales, para asumir el lugar de sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación se basa en la perspectiva de la lingüística cognitivo-funcional, que entiende el lenguaje como un fenómeno dinámico, situado y relacionado con la cognición humana. Autores como Ibarretxe-Antuñano y Velezuela (2012), Furtado da Cunha (2017, 2022), Abreu (2020, 2022) y Ferrari (2022), entre otros, han contribuido a fundamentar dicha perspectiva. La base teórica para el debate sobre la elaboración de actividades escolares propias y la formación del profesorado se sustenta en algunos estudios de investigadores como Antunes (2003, 2012, 2017), Nóvoa (2009, 2022), Tardif (2014), Araújo (2017) y Moretto ([2001] 2024). Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo y colaborativo y tuvo como propuesta la realización de un ciclo de tres talleres con las profesoras participantes. En el primer taller se llevaron a cabo estudios teóricos sobre los principios de la lingüística cognitivo-funcional y la elaboración de actividades escolares. El segundo taller se centró en la articulación entre teoría y práctica, momento en el que las profesoras elaboraron actividades propias a partir de los debates y los conocimientos adquiridos a partir de los textos y también de los saberes empíricos. El tercer taller fue el momento de la entrega de las actividades elaboradas, la corrección del material y las reflexiones sobre los talleres. Al inicio y al final del proceso, las profesoras respondieron a unos cuestionarios. Los resultados de la investigación indicaron que la elaboración de actividades escolares no se configura como una práctica constante en el día a día de la profesora, en gran parte debido a la falta de tiempo y a la ausencia de una formación específica para tal fin. Otro hallazgo de la investigación fue la sistematización del concepto de Posibilidades de Significación del Texto (PST), mediante el cual es posible identificar previamente un conjunto de conocimientos que podrán explorarse en la elaboración de preguntas. En lo que respecta a la formación continua, se puso de manifiesto la necesidad de una formación continua que ofrezca apoyo teórico y práctico, permitiendo la planificación y la elaboración de actividades significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta factores técnicos (contextualización previa, plausibilidad, ausencia de solapamiento de las respuestas esperadas) y factores interaccionales (alineación instruccional de la actividad con los conocimientos de los alumnos).

**Palabras clave:** lingüística-cognitivo funcional; enseñanza de la lengua portuguesa; formación docente; elaboración de actividades escolares propias.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividade de linguagem como expressão do pensamento.....	25
Quadro 2 - Modelo de atividade de linguagem como instrumento de comunicação .....	26
Quadro 3 - Princípios funcionais da língua .....	31
Quadro 4 - Exemplo de atividades acionamento de frames associados a experiência humana	38
Quadro 5 - Níveis básicos de categorização .....	42
Quadro 6 - Principais convergências e divergências entre funcionalismo e cognitivismo .....	47
Quadro 7 - Fase da evolução da mente.....	48
Quadro 8 - Exemplo de atividade que apresenta fluidez cognitiva .....	52
Quadro 9 - Competências gerais docentes previstas na BNC-Formação Continuada.....	55
Quadro 10 - Tipos de comando que aparecem nas atividades escolares (obrigatório, opcional e alternativo).....	67
Quadro 11 - Níveis de leitura .....	80
Quadro 12 - Cuidado ao elaborar questões discursivas.....	86
Quadro 13 - Variação das questões discursivas .....	89
Quadro 14 - Características dos distratores .....	94
Quadro 15 - Exemplos de distratores não plausíveis.....	95
Quadro 16 - Das categorias e subcategorias das respostas aceitáveis e inaceitáveis .....	98
Quadro 17 - Tipologia de perguntas .....	104
Quadro 18 - Saberes docentes, conforme Tardif (2014) .....	113
Quadro 19 - Categorias dos saberes docentes conforme Freire.....	116
Quadro 20 - Descrição dos textos lidos e analisados em conjunto com os sujeitos da pesquisa .....	126
Quadro 21 - Caracterização dos profissionais/participantes que contribuíram com pesquisa	128
Quadro 22 - Questões do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa ....	129
Quadro 23 - Reflexões finais aplicadas às professoras participantes da pesquisa.....	129
Quadro 24 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 4 .....	134
Quadro 25 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 5 .....	135
Quadro 26 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 6 .....	138
Quadro 27 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 7 .....	138
Quadro 28 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 8 .....	141
Quadro 29 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 9 .....	142
Quadro 30 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 10 .....	143

Quadro 31 - Atividade produzida pela professora Cirlene - questões de múltipla escolha....	160
Quadro 32 – Atividade produzida pela professora Cirlene - questão discursiva.....	160
Quadro 33 - Atividade produzida pela professora Núbia - questão de múltipla escolha. ....	161
Quadro 34 - Atividade produzida pela professora Núbia - questão discursiva. ....	162
Quadro 35 - Atividade produzida pela professora Solange - questão de múltipla de escolha	163
Quadro 36 - Atividade produzida pela professora Solange - questão discursiva .....	163
Quadro 37 - Atividade produzida pela professora Val - questão de múltipla escolha. ....	164
Quadro 38 - Atividade produzida pela professora Val - questão discursiva .....	165
Quadro 39 – Respostas das professoras – questionário final – questão 1. ....	165
Quadro 40 - Respostas das professoras – questionário final – questão 2.....	167

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Questão de Língua Portuguesa .....	28
Figura 2 - Tirinha metonímia .....	40
Figura 3 - Representação diagramática da piada que estabelece mesclagem conceptual entre Sergipe e Ser jipe.....	51
Figura 4 - Mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões e às respostas dos alunos dada às questões. ....	76
Figura 5 - Esquema de elaboração de questões discursivas .....	88
Figura 6 - Estrutura básica das questões de múltipla escolha.....	90
Figura 7 - Das categorias e subcategorias das respostas aceitáveis e inaceitáveis .....	97
Figura 8 - Tirinha com exemplo de palavra polissêmica.....	105
Figura 9 – Imagens da oficina 1. ....	146
Figura 10 - Imagens da oficina 2.....	150
Figura 11 - Charge com exemplo de conjunção .....	152
Figura 12 - Texto trabalhado na segunda oficina .....	154
Figura 13 – Imagens da oficina 3. ....	159

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudante
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LC	Linguística Cognitiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LFCU	Linguística Cognitivo-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PST	Possibilidades de Significação do Texto
PR	Ponto de referência
QME	Questões de Múltipla Escolha
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZA	Zona Ativa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A PERSPECTIVA COGNITIVO-FUNCIONAL.....</b>	<b>24</b>
2.1 As concepções de língua e linguagem e a perspectiva cognitivo-funcional.....	24
2.2 Princípios teórico-metodológicos da perspectiva cognitivo-funcional .....	31
2.3 Fluidez cognitiva, mesclagem conceptual e atitude reflexiva no ensino de língua portuguesa.....	48
2.4 Alguns trabalhos de pesquisa sobre elaboração de atividades escolares: estado da arte	57
<b>3 O GÊNERO ATIVIDADES ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .</b>	<b>62</b>
3.1 As atividades escolares como gênero .....	62
3.2 Mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões.....	68
3.3 Níveis de leitura presentes na elaboração de questões .....	76
3.4 Tipologia de atividades escolares e qualidade técnica do material .....	83
3.5 Enunciado de atividades escolares e possibilidades de problemas na comunicação....	101
3.6 A formação continuada de professores e a autonomia/autoria na produção de atividades escolares.....	109
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>121</b>
4.1 Caracterização da pesquisa.....	121
4.2 Passos da pesquisa .....	124
4.3 Sujeitos da pesquisa.....	127
4.4 Objetos empíricos da pesquisa .....	128
4.5 Parâmetros de análise .....	130
4.6. Procedimentos éticos da pesquisa .....	131
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>133</b>
5.1 O questionário aplicado às professoras .....	133
5.2 A realização da Oficina 1: o estudo teórico dos textos.....	145

5.3 A realização da oficina 2: formação do professor em relação ao trabalho de elaboração de questões.....	149
5.4 A realização da oficina 3: revisão das questões e avaliação final .....	158
5.4.1 Qualidade técnica das questões em relação à forma e ao conteúdo .....	168
5.4.2 A perspectiva cognitivo-funcional presente nas questões elaboradas .....	182
5.4.3 A adequação das questões quanto ao público-alvo e quanto ao alinhamento instrucional .....	185
5.4.4 Impressões sobre o trabalho desenvolvido .....	188
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).208</b>	
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos na elaboração de atividades escolares, o nosso conhecimento de mundo tende, inicialmente, a nos remeter ao espaço escolar, seja por ser nele que entramos em contato com esse gênero textual, seja por ser o lugar onde sua utilização nos parece mais recorrente e, muitas vezes, obrigatória. No entanto, essa associação não se restringe à escola, uma vez que a elaboração de atividades também ocorre em outros contextos institucionais, como centros de seleção e núcleos de seleção especializados de elaboração de questões. Ainda assim, no âmbito da docência, permanece a questão: em qual momento os professores produzem esse gênero e em que etapa da formação inicial ou continuada essa prática é, de fato, tematizada, sistematizada e materializada?

Este é o propósito desta tese: analisar o processo de elaboração de atividades escolares autorais, desenvolvida por quatro professoras da educação básica do município de Jussara-Go no decorrer de uma série de oficinas formativas. Os motivos que me<sup>1</sup> levaram a pesquisar sobre essa temática são os desafios e os anseios presentes no ambiente escolar.

Primeiramente, gostaria de me apresentar: sou professora da educação básica do município de Jussara-Go e também professora do ensino superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ao iniciar minha carreira na educação básica em 2000, como professora, percebia que as atividades que utilizávamos eram, em sua maioria, extraídas dos livros didáticos ou atividades prontamente disponibilizadas, sem que houvesse um espaço para um planejamento mais reflexivo. Não havia momento para elaborar atividades de forma estratégica, pensando nas especificidades dos alunos.

Em 2004, ingressei-me no curso de licenciatura em Letras: Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás (UEG), e logo percebi que, na universidade, também não havia uma disciplina específica que ensinasse os licenciandos a elaborar atividades escolares. Nem na disciplina de Didática, nem mesmo durante o estágio, houve uma abordagem voltada para a elaboração de atividades. Durante o estágio, nós, docentes, buscávamos atividades prontas, nos livros didáticos ou na internet. A única análise que se fazia dessas atividades estava restrita à verificação de sua coerência com o texto trabalhado ou com os conceitos gramaticais que seriam abordados com os alunos em sala.

---

<sup>1</sup> Por se tratar de uma escrita assentada na história pessoal da pesquisadora, uso a primeira pessoa do singular. Nas seções subsequentes, haverá alternância de pessoa verbal (primeira do singular, primeira do plural, terceira do singular), dependendo da necessidade de criar o efeito de aproximação ou de distanciamento objeto teórico ou empírico descrito ou problematizado.

Em 2009, comecei a trabalhar em uma escola municipal que atendia alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais. Foi nesse período que meus questionamentos sobre as atividades escolares começaram a se intensificar. Durante sete anos consecutivos, atuei como coordenadora pedagógica nessa mesma instituição. Nos momentos de planejamentos com os professores ou nas formações pedagógicas, a elaboração de atividade significativa não era prioridade. A maior parte das atividades era cópia dos livros didáticos ou de questões buscadas na internet. Uma característica muito comum dessas atividades era o enfoque em questões que priorizavam a memorização mecânica, sem contextualização ou significado para os alunos, especialmente nas atividades que abordavam os conceitos gramaticais. Conforme Antunes (2003), o valor de qualquer regra gramatical está relacionado à sua utilidade e à forma como ela contribui para a construção dos atos sociais da comunicação verbal, no momento presente. O que se observava nessas atividades era, precisamente, a descontextualização dos atos comunicativos.

Diante desse contexto, decidi ampliar meus conhecimentos sobre a elaboração de atividades escolares. No primeiro semestre de 2021, participei do processo seletivo para aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG) com intuito de cursar a disciplina de *Tópicos em Formação Docente no Ensino de Línguas Naturais*, que seria ofertada pelo Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva. Fui aprovada e cursei a disciplina. Foi nessa disciplina que aprofundi meus conhecimentos em relação à elaboração de atividades escolares. Em uma das aulas, realizamos a leitura do capítulo 3, **Questões discursivas e questões de múltipla escolha em atividades de leitura e de análise linguística**, do livro *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*, de Araújo (2017). Esse estudo foi fundamental para minha compreensão mais crítica e fundamentada acerca dos diferentes tipos de questões e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de aprimorar a minha *práxis*, participei, em 2021, do processo de seletivo para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG). Fui aprovada, e meu projeto foi aceito pelo Professor Dr. Leosmar Aparecido da Silva.

Durante todo esse percurso, fui percebendo que há poucas pesquisas voltadas especificamente para a elaboração de atividades escolares destinadas à educação básica. O que encontrei, em maior número, foram guias de elaboração de questões para concursos, Enade, Prova Brasil, entre outros, que são direcionados a um público restrito de profissionais, ou seja, aos elaboradores dessas avaliações. Além disso, encontrei algumas dissertações que tratam da

temática, porém, com foco nos enunciados das questões, ou na proficiência de leitura dos alunos em relação a esses enunciados.

Entre as produções analisadas, destaco alguns trabalhos: a dissertação de Cruz (2012) que discute sobre a compreensão dos enunciados em provas de língua portuguesa; Ataíde (2017), que aborda, em sua dissertação, a constituição dos enunciados de atividades escolares, no que se refere ao modelo, à estrutura e à utilização, além de concebê-los como gêneros textuais; a dissertação de Almeida (2018) investiga sobre a compreensão dos enunciados de questões presentes em tarefas, atividades e avaliações escolares e compreende o enunciado de questões como gênero textual; uma outra dissertação que aborda a elaboração de material autoral com professores em formação inicial, produzida por Mariana Rigonatto (2020).

O livro de Araújo (2017) que faz uma discussão sobre enunciados de atividades escolares, apontando lacunas nessa área de estudo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada de professores. Moretto ([2001] 2024) também nos serviu de referência, uma vez que trata das avaliações escolares com foco na forma como são elaboradas e nos tipos de perguntas formuladas. O autor observa que, muitas vezes, a forma como são feitas as perguntas permite que haja respostas inconsistentes ou até mesmo absurdas, o que evidencia a necessidade de uma reflexão mais crítica sobre as atividades escolares utilizadas no contexto educacional.

No que se refere à elaboração de atividades escolares autorais, ainda é possível perceber uma lacuna significativa na formação docente. Embora o professor deva ser o protagonista na construção de sua prática pedagógica, o livro didático ainda ocupa, em grande parte, o papel central em sala de aula. As pesquisas voltadas para a autoria do professor na elaboração de atividades têm sido poucas, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos cursos de formação continuada, embora essa seja uma competência essencial para a autonomia e desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, a produção de atividades escolares autorais representa um importante mecanismo para que o ensino de Língua Portuguesa, ou de qualquer outro componente curricular, esteja alinhado ao que foi efetivamente trabalhado em sala de aula. Além disso, as atividades possibilitam a contextualização do conteúdo, levando em conta as especificidades da turma e promovendo o protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem, em contraposição à dependência de materiais prontos.

Partimos da noção de autoria discutidas por Orlandi (2007), Tfouni (2008) e Tfouni e Assoline (2012). Conforme Tfouni e Assoline (2012, p. 4), para que o sujeito (professor) possa assumir a posição-autor, é necessário primeiramente, ter o direito e as condições de “transitar

por diferentes lugares de interpretação e posicionar-se como intérprete, ou seja, como um sujeito que produz e atribui sentidos”. Para Orlandi (2007), a noção de autoria está relacionada ao lugar que o sujeito ocupa no discurso. Segundo a autora, ser autor não é apenas produzir um texto original, mas responsabilizar-se pelo que diz, assumindo uma posição enunciativa. Para ela, “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem” (Orlandi, 2007, p. 69).

Outro aspecto relevante desta pesquisa diz respeito à concepção das atividades escolares como gêneros textuais. Ainda são poucas as pesquisas que abordam essa perspectiva, embora seja possível compreender a atividade escolar como um gênero textual com estrutura, finalidade e contexto específico. Nesse sentido, a atividade escolar exerce uma função comunicativa bem definida, como, orientar o aluno a agir numa determinada direção, mobilizando conhecimentos, estratégias cognitivas e desenvolvendo habilidades linguísticas. Reconhecer as atividades escolares como gêneros textuais contribui para uma abordagem mais consciente e intencional por parte dos professores durante sua elaboração. Essa abordagem encontra respaldo nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (2006), Rosa (2007), Marcuschi (2008) e Araújo (2017).

Diante disso, busco, nesta tese, compreender as atividades escolares não como instrumentos avaliativos ou tarefas mecânicas, mas como instrumentos que ofereçam oportunidades para que o professor reflita, relacione conceitos, exercite o pensamento crítico e criativo e demonstre sua capacidade de autoria. A meu ver, é fundamental encarar a elaboração de atividades escolares como um processo positivo e construtivo, que contribua tanto para o desenvolvimento profissional do professor quanto para a qualidade do processo ensino-aprendizagem do aluno.

A elaboração de atividades autorais contribui significativamente para a adequação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, promovendo maior engajamento dos alunos em sua aprendizagem. Além disso, compreender as atividades escolares como gêneros textuais possibilita ao professor estruturar propostas de atividades mais coerentes, comunicativas e alinhadas às situações reais da linguagem. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 64), “a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produz-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem”.

Assim, a pesquisa foi estruturada com o propósito de responder às seguintes questões norteadoras:

- a) Como tem sido a prática de elaboração de atividades escolares no contexto escolar?

b) Como a elaboração de atividades autônoma/autorais, no contexto da formação continuada, pode contribuir para a autonomia do professor de língua portuguesa?

c) Que influências a formação continuada pode exercer sobre o docente para que sua prática seja reflexiva e crítica em relação à elaboração de atividades escolares?

Nesse sentido, este estudo tem como **objetivo geral** analisar o processo de elaboração de atividades escolares autônomas/autorais desenvolvido por quatro professoras da educação básica do município de Jussara-Go.

E como **objetivos específicos** desta investigação, propõe-se:

a) verificar os saberes das professoras em relação a estudos sobre elaboração de questões tanto na formação inicial quanto continuada;

b) buscar nas atividades elaboradas pelas professoras a perspectiva cognitivo-funcional;

c) examinar se as atividades elaboradas apresentam qualidade técnica quanto a forma e o conteúdo.

Esta tese adota a perspectiva da linguística cognitivo-funcional, que considera essencial a observação do uso da língua para a compreensão da natureza da linguagem, do texto e do diálogo. Essa abordagem enfatiza a dinamicidade da língua, entendida como um sistema flexível e adaptável, que se molda às necessidades comunicativas dos falantes nos mais diversos contextos de interação. Desse modo, ancoramos nos estudos de Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2012), Abreu (2010, 2020), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), Ferrari (2022), entre outros. Esta pesquisa também se fundamenta em teóricos que abordam a elaboração de atividades escolares autorais e a formação de professores, entre eles Freire (1996), Antunes (2003, 2017), Nóvoa (2009, 2022), Tardif (2014), Araújo (2017) e Moretto ([2001] 2024), entre outros. Esses autores contribuem com reflexões teóricas e práticas sobre a elaboração de atividades autorais e formação docente, a intencionalidade pedagógica e a construção de propostas didáticas alinhadas às demandas reais do contexto educacional.

Para a geração dos dados, foram realizadas três oficinas, orientadas pelos pressupostos da linguística cognitivo-funcional e pelos fundamentos da elaboração de atividades escolares autorais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi desenvolvida em um contexto colaborativo, uma vez que valorizou a construção conjunta do conhecimento entre pesquisadora e professoras participantes. A abordagem colaborativa adotada na formação de professores fundamenta-se nas contribuições de Bortoni-Ricardo (2008), que compreende o pesquisador não apenas como um observador, mas como um sujeito ativo no processo de construção e transformação do conhecimento. Nessa perspectiva, o pesquisador atua em parceria como os

participantes, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e alinhadas às necessidades do contexto escolar.

Para atingir os objetivos estabelecidos e responder às questões investigativas, esta tese está organizada em cinco seções. Na **primeira seção**<sup>2</sup>, foram apresentadas a temática do trabalho, a motivação, a justificativa, as perguntas de pesquisa, e os objetivos. Na **segunda seção**, intitulada *A perspectiva cognitivo-funcional*, apresentamos a perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa, com ênfase nas contribuições da linguística cognitivo-funcional para a elaboração de atividades escolares. Partimos do entendimento de que as atividades escolares apresentam uma dimensão cognitiva, por envolverem processos mentais como inferência, categorização e abstração. Ao mesmo tempo, reconhecemos sua dimensão funcional, uma vez que as atividades circulam em contextos reais de uso, no ambiente escolar e fora dele, e são produzidas com base em propósitos comunicativos específicos. A linguística cognitivo-funcional nos oferece uma base sólida para compreendermos o papel da linguagem nas práticas pedagógicas e para orientar a produção de propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Na **terceira seção**, *O gênero atividades escolares e a formação de professores*, abordamos as atividades escolares a partir da perspectiva de gênero textual, articulando essa discussão com a formação continuada de professores. Considerando que o foco desta pesquisa é analisar um conjunto de atividades elaboradas pelas professoras da educação básica de Língua Portuguesa depois da participação em um ciclo de oficinas formativas, torna-se fundamental compreender as atividades escolares como gênero da ação docente. Para isso, propomos uma fundamentação teórica que reconheça as atividades escolares como práticas discursivas situadas, com finalidades pedagógicas específicas, construídas em contextos interativos e sociais.

Na **quarta seção**, intitulada *Metodologia*, são descritos os procedimentos e o percurso metodológico adotado na condução desta pesquisa, de abordagem qualitativa. Apresentam-se os sujeitos que dela participam, bem como os instrumentos utilizados para a geração e análise dos dados.

Na **quinta seção**, intitulada *Análise e discussão dos dados*, apresentamos a análise dos dados coletados, fundamentada nos pressupostos teóricos da linguística cognitivo-funcional e da elaboração de atividades escolares. A constituição do *corpus* da pesquisa seguiu princípios dessa abordagem. A partir dessa análise, buscamos nas considerações finais, responder se a

---

<sup>2</sup> Antes da norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e Normas Brasileiras Regulamentadoras (NBR)14724/2024, chamada de introdução.

elaboração de atividades escolares autorais/autônoma contribui para o desenvolvimento profissional das participantes e para ressignificação de suas práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa.

## 2 A PERSPECTIVA COGNITIVO-FUNCIONAL

O propósito desta seção é apresentar a perspectiva teórico-metodológica da linguística cognitivo-funcional, já que entendemos que as atividades escolares apresentam uma dimensão cognitiva e, por circularem no ambiente escolar e também fora dele, apresentam uma dimensão funcional, baseada no uso.

### 2.1 As concepções de língua e linguagem e a perspectiva cognitivo-funcional

A perspectiva cognitivo-funcional é uma vertente teórica que mescla princípios da Linguística Cognitiva e do Funcionalismo Linguístico. De acordo com Furtado da Cunha (2008), nessa perspectiva, buscam-se explicações para o processo de construção das enunciações orais e escritas, salientando-se o caráter dinâmico da língua, o armazenamento e o emprego das construções linguísticas, a partir de seu uso efetivo em situações reais de comunicação verbal. Além disso, o paradigma cognitivo-funcional considera que as atividades comunicativas, sociais e cognitivas estão integradas aos outros sistemas de conhecimento.

Um fator essencial para o ensino de língua materna é o modo como a linguagem e a língua são concebidas pelo professor. A perspectiva cognitivo-funcional tem a sua concepção de língua e linguagem. Daí, para os objetivos desta tese, é relevante inicialmente situarmos essa temática.

De acordo com Travaglia (2009, p. 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Nesse sentido, há três possibilidades diferentes de conceber a língua/linguagem e que vêm permeando a história dos estudos linguísticos. Essas três concepções distintas são: a *linguagem como expressão do pensamento*; *linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação*; *linguagem como forma ou processo de interação*.

A **primeira concepção**, que concebe a *linguagem como expressão do pensamento*, aponta para o fato de que as pessoas não conseguem expressar muito bem, pois não pensam. Pensar, obviamente, é uma condição essencial, já que a expressão se constrói no interior da mente, metaforicamente, pode-se dizer que é o “espelho” do pensamento. Travaglia (2009, p. 21) aponta que essa concepção reduz o fenômeno linguístico a um ato racional, “a enunciação

é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. As circunstâncias nas quais o fato linguístico, a exteriorização do pensamento por meio da linguagem articulada e organizada, é explicada como sendo um ato de criação individual e isolado, que existem regras que devem ser seguidas para a organização lógica do pensamento e, logo, da linguagem.

Por esse motivo, supõe-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser integrado por regras a serem seguidas, e essas regras constituem os estudos gramaticais normativo ou tradicional, que advoga que saber a língua é saber a gramática. Sendo assim, essa primeira concepção percebe o modo como o texto que se usa em cada situação comunicativa está constituído e não depende do interlocutor, ou seja, para quem se fala, em que momento se fala, onde, como e para que se fala (Travaglia, 2009). Assim, essa concepção, apesar de ter a sua importância, restringe a função da língua e da linguagem.

A atividade escolar a seguir, extraída da internet, é exemplar dessa concepção de linguagem:

Quadro 1 - Atividade de linguagem como expressão do pensamento

*Complete as lacunas utilizando por que, por quê, porque, porquê.*  
*a – Não sei o ----- de tanta euforia.*  
*b – Você não compareceu à reunião -----?*  
*c – Os caminhos ----- percorremos são tortuosos.*  
*d - ----- não desiste dessa aventura maluca?*  
*e – Voltamos ----- estávamos com muita saudade*

**Fonte:** Disponível em: <https://exercicios.brasilecola.uol.com.br/exercicios-gramatica/exercicios-sobre-uso-dos-porques.htm>. Acesso: 22 abr. 2024.

O fato de a atividade não refletir necessariamente sobre os usos linguísticos, mas estar preocupada com o “correto” uso dos *porquês*, a fim de que os alunos se expressem com clareza, correção e objetividade na língua-padrão, é um reflexo da concepção de língua como expressão do pensamento. Não se pode deixar de reconhecer que a atividade contribui para que o aluno faça uso da norma-padrão escrita da língua portuguesa, contudo, deixa de explorar outras possibilidades linguísticas que ultrapassam a “boa” expressão da norma-padrão.

Já a **segunda concepção** vê a língua/linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Aqui a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam por meio de regras. Nessa concepção, já se admite a presença do outro, mas esse outro é apenas receptor das mensagens produzidas pelo emissor. Segundo Travaglia (2009), para que a comunicação possa ser efetivada, o código deve ser

dominado pelos falantes. Além disso, é necessário que pelo menos duas pessoas estejam envolvidas, pois, como o uso do código que é a língua é uma ação social, é fundamental que ambos utilizem o código de maneira semelhante. “Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky)” (Travaglia, 2009, p. 22).

Desse modo, a segunda concepção considera parcialmente os interlocutores e a situação real de comunicação. Não inclui ainda, no estudo da língua/linguagem, o que é social, histórico, cultural, reflexivo. De acordo com Costa (2022, p. 115), “nessa perspectiva, ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico”. Dessa maneira, há um abandono das relações extralinguísticas, pois a estrutura da língua tem que ser descrita apenas a partir de suas relações internas. Essa perspectiva foi influenciada pelos estudos **iniciais** do Funcionalismo Linguístico, especialmente, pelas contribuições de Jakobson sobre as funções da linguagem. O fato de trabalhar com as funções da língua já era, na década de 1960, um passo [ainda tímido] rumo à produção de sentido.

Nas décadas de 1980, 1990 [e até na atualidade], as funções da linguagem de Jakobson se popularizaram, integraram e integram atividades nos livros didáticos e também na internet. Vejamos um exemplo:

Quadro 2 - Modelo de atividade de linguagem como instrumento de comunicação

(UEMG-2006) Assinale a alternativa em que o(s) termo(s) em negrito do fragmento citado **NÃO** contém (êm) traço(s) da função emotiva da linguagem.

a) Os poemas (**infelizmente!**) não estão nos rótulos de embalagens nem junto aos frascos de remédio.

b) A leitura ganha contornos de “**cobaia de laboratório**” quando sai de sua significação e cai no ambiente artificial e na situação inventada.

c) Outras leituras significativas são o **rótulo** de um produto que se vai comprar, os preços do bem de consumo, o tíquete do cinema, as placas do ponto de ônibus (...)

d) Ler e escrever são condutas da vida em sociedade. Não são **ratinhos mortos** (...) **prontinhos** para ser desmontados e montados, **picadinhos** (...)

**Fonte:** quadro elaborado pela autora, a atividade está disponível em: <https://www.todamateria.com.br/exercicios-sobre-funcoes-da-linguagem/>. Acesso: 22 abr. 2024.

Como se vê, a atividade aponta para pelo menos duas funções da linguagem<sup>3</sup>: a emotiva e a informativa, mas sem maiores reflexões sobre a sobreposição de funções que um texto

<sup>3</sup> As funções da linguagem comumente conhecidas são seis: função referencial, função emotiva, função conativa, função poética, função fática e função metalinguística. Dependendo do texto e dos propósitos do enunciador, ora

específico pode apresentar. Interessante observar que a questão, em seu enunciado, solicita a alternativa que “não” contém traços da função emotiva da linguagem. Cognitivamente, consideramos que, ao elaborar questões, o professor centrar-se naquilo que **não é** pode confundir a dinâmica social da mente que é guiada mais pelo protótipo da afirmação do que pela negação. O ideal, segundo nossa consideração, é evitar perguntar sobre **o que não é**, mas sim perguntar sobre **o que é e quais as consequências e efeitos disso. Acreditamos que a aprendizagem se estabelece de maneira mais efetiva, com a vantagem não parecer o que comumente se considera como “pegadinha”<sup>4</sup>.**

A **terceira e última concepção** é a que vê a *linguagem como forma ou processo de interação*. Aqui, os usuários da língua interagem e são consideradas as situações sociais e comunicativas mediadas pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sociocultural e ideológico, e os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais. Segundo Furtado da Cunha (2022, p. 157, grifo nosso), os estudos funcionalistas procuram “explicar as regularidades observadas no uso **interativo** da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso”. Assim, os enunciados e os textos são analisados e relacionados às funções que desempenham na comunicação interpessoal.

Nesse sentido, o funcionalismo dialoga com essa concepção de linguagem, uma vez que concebe a língua como instrumento de interação social, que se constitui no uso das expressões linguísticas em situações reais de comunicação, e não como um sistema pronto, acabado. Segundo Furtado da Cunha (2022), a língua não constitui um conhecimento independente das práticas sociais, pelo contrário, reflete uma adaptação, pelos usuários da língua, em diferentes situações de uso. Travaglia (2009, p. 23) afirma que, na terceira concepção de linguagem, “os usuários da língua ou interlocutores interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com a formação imaginária (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Assim, a proposta nesta pesquisa é abordar a linguagem sob um olhar reflexivo, que abarque a língua como interação social, ou seja, a língua em seus contextos reais de uso. Logo, a concepção aqui defendida é a terceira: a língua/linguagem como processo de interação.

---

um, ora outro elemento da comunicação (referente, emissor, receptor, mensagem, canal, código) é colocado em evidência.

<sup>4</sup> “Pegadinha”, na cultura dos vestibulares, seleções, concursos, é a possibilidade de a questão contribuir para o erro do aluno/candidato. Essa prática, se ainda existe, precisa ser revista, por não se constituir-se de forma ética.

Vejamos um exemplo que se alinha com as características da linguagem como interação social<sup>5</sup>.

Figura 1 - Questão de Língua Portuguesa

**Texto 1**

**A alienação do trabalhador na era industrial**

Assim que as indústrias passaram a dominar o processo de produção, notamos que a tecnologia empregada não só determinava a redução dos custos e a ampliação dos lucros da empresa. Cada vez que novas máquinas eram criadas, milhares de trabalhadores eram dispensados das fábricas e aqueles que permaneciam eram designados a realizar uma mesma ação cada vez mais específica do processo de produção.

Vivenciando a rotina de uma função que poderia ser exercida por qualquer outra pessoa e percebendo a existência de vários desempregados interessados em exercer aquela mesma função, o operário concordava em receber um baixo salário pelo seu trabalho. **Além disso**, devemos destacar que esse operário não tinha mais ciência de todas as etapas que envolviam a riqueza que ele produzia. Na verdade, ele nem mesmo sabia quantificar quantas mercadorias ou qual o valor dos bens que produziu em uma jornada de trabalho.

É nessa situação específica que a alienação dos trabalhadores passou a ser reconhecida por aqueles que estudam o desenvolvimento da sociedade industrial. O trabalhador não está alienado ao valor da riqueza que produz devido a uma opção própria. Na verdade, ele se submete a essa situação por não mais ter acesso aos meios de produção (no caso, as máquinas) e também por exercer uma tarefa tão específica que não consegue mais projetar o preciso valor da riqueza que ele ajuda a criar.

SOUSA, Rainer Gonçalves. A alienação do trabalhador na Era Industrial. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/a-alienacao-trabalhador-na-era-industrial.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

**QUESTÃO 02**

No segundo parágrafo do texto, a expressão "além disso" contribui para

(A) acrescentar uma nova ideia.  
 (B) contrapor posicionamentos divergentes.  
 (C) explicar a ideia presente no período anterior.  
 (D) concluir as ideias expressas no parágrafo.

Fonte: Instituto Verbena UFG.

Essa atividade trabalha com articuladores sintáticos sem necessariamente dizer qual é a categoria gramatical da expressão *além disso*. Em termos de categoria gramatical, a expressão *além disso* é uma locução adverbial de inclusão, um articulador sintático que introduz uma oração coordenada aditiva. O objetivo da questão, contudo, não é nomear categorias, mas fazer o aluno refletir sobre a função do articulador sintático no texto, que é a de *acrescentar uma nova ideia* ao texto (alternativa A). De acordo com Antunes (2007, p. 79-80), “o importante é que saibamos ir *além da nomenclatura*, como vimos insistindo; atribuir-lhe a função que, de fato, lhe cabe: a de nomear as unidades da língua, sem que tenha, portanto, **um fim em si mesma**” (*grifos da autora*). Essa questão tem como foco a reflexão ou o epilinguismo<sup>6</sup>, nos termos de Geraldi (1997), em vez de focalizar a atividade metalinguística. Antunes (2007) destaca que o funcionamento das línguas faz parte das atividades interativas entre dois ou mais

<sup>5</sup> Atividade disponível em: [https://sistemas.institutoverbena.ufg.br/2023/concurso-itumbiara/sistema/provas\\_gabaritos/Provas\\_gabaritos\\_preliminares%20ITUMBIARA\\_2023.html](https://sistemas.institutoverbena.ufg.br/2023/concurso-itumbiara/sistema/provas_gabaritos/Provas_gabaritos_preliminares%20ITUMBIARA_2023.html). Acesso em: 22 abr. 2024.

<sup>6</sup> Geraldi (1997, p. 23-24) distingue três tipos de atividades: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. As atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto. As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua.

indivíduos e que apresenta diferentes propósitos comunicativos. Em termos interlocutivos, o *além disso*, no texto, funciona como um sinalizador para o leitor da direção argumentativa selecionada pelo enunciador.

Outro aspecto importante para elaboração de atividades escolares está relacionado com a questão da gramática. Na perspectiva funcional, a gramática é suscetível às pressões do uso, isto é, às determinações do discurso. De acordo com Neves (1997), em termos gerais, a perspectiva funcionalista tem interesse na verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficazmente, ou seja, a abordagem funcionalista de uma língua natural tem como objetivo examinar a competência comunicativa. “Isso implica considerar as estruturas das expressões linguísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração” (p. 2). Os funcionalistas consideram que a linguagem é um instrumento essencial de comunicação, sendo assim, ela tem um tratamento funcional da própria organização interna da linguagem.

Para Antunes (2003), a existência da gramática não é em função de si mesma, mas em função da interação entre as pessoas, ou seja, no que elas ouvem, leem e escrevem nas diversas práticas sociais em que utilizam a língua. De acordo com Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 21), os funcionalistas procuram abordar e explicar as regularidades da língua, observando-a no uso interativo e analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. De acordo com os autores: “[...] a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa”. Nesse sentido, abordar o ensino da gramática, por exemplo, dissociado do uso, com a intenção de simplesmente classificar os elementos linguísticos, não dá, de fato, garantia para o desenvolvimento do aluno em termos de competência linguística. Isso não significa que a atividade metalinguística, ou seja, a nomeação de categorias textuais ou gramaticais, seja proibida. Advogamos aqui em favor do **predomínio da atividade reflexiva (epilinguística)**, ancorada em situações reais de uso da língua, incluindo-se aspectos sociais e culturais. Se, para promover a reflexão, for necessário nomear e classificar categorias linguísticas, não há problema algum, uma vez que o professor tem objetivos claros daquilo que deseja realizar. O que não é recomendado é realizar nomeação e classificação e ‘estacionar’ nessas atividades.

Quando se trata do ensino de gramática de uma língua, não se pode negar que ela está na base de qualquer atividade de uso da linguagem. Segundo Antunes (2003, p. 85), “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”. Vale a pena ressaltar que o termo *gramática* - com sentido amplo - é usado em referência ao conjunto de elementos lexicais e propriedades sintáticas da língua, bem como às suas

particularidades estruturais e funcionais, e não à gramática normativa, ou seja, prescrição de uma determinada variante da língua. Ainda de acordo com Antunes (2003, p. 85-86), “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento de regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, *não existe falante sem conhecimento da gramática*” (grifos da autora).

Conforme Sperança-Crisuolo (2014), considerar a gramática a partir da interação entre os usuários é buscar compreender de que maneira a sistematização dos elementos linguísticos reflete os propósitos do enunciador. Antunes (2003) defende que o ensino de gramática seja relevante, que as regras possam ser selecionadas a partir dos usos sociais da língua, úteis e aplicáveis, e que também possam ampliar a competência comunicativa dos alunos. Propõe também uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, isto é, uma gramática funcional que privilegie a aplicabilidade real de suas regras, de acordo com as especificidades e também conforme esteja em causa a língua falada ou a escrita, uso formal ou informal. Uma gramática que possa trazer algum tipo de interesse para os sujeitos aprendentes, que seja estimulante, desafiadora, instigante, como forma de desfazer a “ideia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa” (Antunes, 2003, p. 97).

Travaglia (2011) propõe quatro tipos de atividades de ensino de gramática, sendo elas: *gramática de uso*, *gramática reflexiva*, *gramática teórica* e *gramática normativa*. Nessa proposta, o professor e pesquisador propõe que tal ensino faça interface com o ensino de produção e compreensão de textos, com o ensino de léxico, e que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos.

O autor aponta que as atividades voltadas para o ensino de gramática dos tipos focados *gramática de uso*, *gramática reflexiva* e *gramática normativa* são usadas especialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, para que o aluno possa conseguir, como usuário da língua, ser capaz de usar um número maior de recursos da língua de maneira apropriada à produção dos efeitos de sentido almejados em diversas situações sociais de interação comunicativa. Segundo Travaglia (2011), as atividades voltadas para o tipo de *gramática teórica* são usadas para a compreensão de algumas posturas da sociedade sobre o entendimento dos conhecimentos, além de fornecer informação cultural sobre a língua, e assim contribuir para que o aluno tenha um conhecimento básico de como a língua é constituída e sobre a sua funcionalidade. Aponta também a instrumentalização como meio para auxiliar o aluno nas demais atividades de ensino da gramática, oferecendo uma metalinguagem fundamental que servirá para favorecer e facilitar a referência aos elementos da língua. Outro

ponto indicado com as atividades com a *gramática teórica* é o desenvolvimento do raciocínio, que auxilia a pensar de maneira organizada na produção de conhecimentos sobre um determinado fato, em resumo, para ensinar a produzir ciência.

Na próxima subseção, será feita uma discussão sobre os princípios teórico-metodológicos da perspectiva cognitivo-funcional, pois essa tese discute a Elaboração de Atividades Escolares numa perspectiva da Linguística Cognitivo-Funcional.

## 2.2 Princípios teórico-metodológicos da perspectiva cognitivo-funcional

Neves (2016, p. 16) apresenta uma série de princípios que esclarecem a visão funcionalista da linguagem. Abordamos esses princípios apenas funcionalistas (e não também cognitivos) por enquanto porque a relação entre funcionalismo e cognição se deu recentemente e ainda não há princípios conjuntos elaborados. Vejamos:

Quadro 3 - Princípios funcionais da língua

<b>PRINCÍPIOS FUNCIONALISTAS DA LINGUAGEM</b>	
<b>A visão funcionalista da linguagem</b>	A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos.
	A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicada como um sistema autônomo (Givón, 1995).
	As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas (Halliday, 1985).
	Na gramática estão integrados os componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos (Dik, 1978, 1980, 1989a, 1997; Givón, 1984; Hengeveld, 1997).
	A gramática inclui o embasamento cognitivo das unidades linguísticas no conhecimento que a comunidade tem a respeito da organização dos eventos e de seus participantes (Beaugrande, 1993).
	Existe uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992).
	O falante procede a escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (Halliday, 1973, 1985).
	A gramática é susceptível às pressões de uso (Du Bois, 1993), ou seja, às determinações do discurso (Givón, 1979b), visto o discurso como a rede total de eventos comunicativos relevantes (Beaugrande, 1993).
	A gramática resolve-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema (Du Bois, 1985).
	O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994).

Fonte: Elaborada pela autora com base em Neves (2016, p. 16)

Segundo Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), o termo funcionalismo ganha prestígio nos Estados Unidos na década de 1970, passando a reconhecer os estudos cuja tendência primordial é investigar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. De acordo com Butler e González-García (2012), o funcionalismo se baseia fundamentalmente na concepção de que a linguagem é o principal instrumento de comunicação entre os seres humanos atuando em contextos sociais e psicológicos, e esses contextos refletem diretamente na nossa linguagem, ou seja, os funcionalistas analisam a língua em situações reais de fala.

Nesta tese, não serão discutidas todas essas vertentes do funcionalismo. Será traçada brevemente a trajetória da *Linguística Funcional* norte-americana até a chamada *Linguística Funcional Centrada no Uso* ou *Linguística Cognitivo-Funcional* (LFCU), pois esse é o nosso foco.

Um dos modelos de abordagem mais atual dentro dos estudos funcionalistas no Brasil encontra-se a *Linguística Funcional Centrada no Uso*. Em inglês, o termo é designado *Usage-Based Linguistics* ou *Linguística Cognitivo-Funcional* (Tomasello, 1998). De acordo com Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), essa abordagem é resultado da junção entre propostas desenvolvidas por estudiosos da *Linguística Funcional* norte-americana, como Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Joan Bybee e Elizabeth Traugott, e alguns princípios teóricos da *Linguística Cognitiva* debatidas por George Lakoff, Ronald Langacker, Gilles Fauconnier, Adele Goldberg, William Croft, dentre outros autores. Apesar de a proposta dos modelos centrados no uso voltarem-se mais para a descrição linguística, é possível encontrar nos princípios desses modelos possibilidades de aplicação ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente, no que se refere à formação de professores para a elaboração de atividades escolares, objeto desta investigação, já que, como dito anteriormente, as atividades escolares requerem habilidades cognitivas e muitas delas se pautam nos princípios funcionalistas.

Segundo Rosário (2022), o termo funcionalismo é considerado um grande guarda-chuva, pois comporta diferentes vertentes. A *Linguística Funcional* de vertente norte-americana, atualmente, é conhecida como funcionalismo clássico. Ainda de acordo com o autor, “a essa perspectiva clássica, unem-se a *Linguística Sistêmico-Funcional*, a *Gramática Discursivo-Funcional*, a *Linguística Cognitivo-Funcional*, dentre outras vertentes” (Rosário, 2022, p. 36-37).

A abordagem funcionalista norte-americana defende uma linguística baseada no uso, observando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística (Martelotta; Kenedy, 2015). Para Furtado da Cunha (2022), o funcionalismo, diferentemente das teorias formais<sup>7</sup>, procura explicar a língua com base em contextos reais de fala, ou seja, em situações em que o ato comunicativo tem papel principal.

De acordo com essa concepção, o estudo do discurso e da gramática deve ocorrer simultaneamente, para que se possa compreender como a língua se configura em situações reais de uso. “Parte-se do princípio de que há uma simbiose entre discurso e gramática: o discurso e

---

<sup>7</sup> O chamado polo formalista caracteriza-se, em termos gerais, pela tendência de analisar a língua como um objeto autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais (Martelotta; Kenedy, 2015, p. 13).

a gramática interagem e se influenciam mutuamente. A gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso” (Furtado da Cunha; Bispo; Silva, 2013, p. 14). Assim, os estudos dos fenômenos linguísticos devem estar baseados na língua em uso, em contextos discursivos específicos de intercomunicação.

Neves (1997) discorre sobre as diferenças entre funcionalismo e formalismo. Segundo a autora, há dois polos de atenção antagônicos no pensamento linguístico, o funcionalismo e o formalismo. O primeiro aponta que a *função* das formas linguísticas desempenha um papel predominante no ato comunicativo, já o segundo aponta a análise da *forma* linguística de maneira primária, enquanto os interesses funcionais são deixados em segundo plano.

Hoffman (1987) *apud* Neves (1997) afirma que uma gramática formalmente orientada atua simplesmente na estrutura sistemática das formas de uma língua, e uma gramática funcionalmente orientada tem interesse em analisar a relação sistemática não só das formas, mas também das funções de uma língua. “O funcionalismo explica a organização da gramática e a codificação linguística das estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa” (Furtado da Cunha; Tavares, 2016, p. 18-19). Segundo as autoras, a abordagem funcionalista argumenta em prol de uma linguística baseada na interação, pois considera a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Considera que a linguagem se ajusta às necessidades de comunicação dos falantes, e as gramáticas revelam essas adaptações. Sendo assim, a forma da língua deve considerar a função que exerce ou ser restringida por ela.

De acordo com Dillinger (1991) *apud* Neves (1997), os formalistas, entre eles os gerativistas, percebem a língua como um objeto fora do contexto de uso, preocupando-se apenas com suas características internas, seus constituintes e as relações entre eles, “mas não com as relações entre seus constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam, desse modo, à concepção de língua como ‘um conjunto de frases’, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática” (Neves, 1997, p. 41). Já os funcionalistas se preocupam com as relações/funções entre a língua como um todo, ou seja, como um instrumento de comunicação, deixando em segundo plano as características internas da língua. Segundo Dik (1987) *apud* Neves (1997), no paradigma formalista, a linguagem natural é percebida como abstrata e autônoma no que diz respeito aos modos de uso. Em oposição, o paradigma funcional aponta que as expressões linguísticas não são objetos funcionais arbitrários, mas, sim, um processo da interação verbal humana, da atividade sociocultural.

Furtado da Cunha, Costa, Cezario (2015) também apontam que a abordagem funcionalista busca explicar as regularidades da língua a partir de observações em uso, ou seja, em contextos reais de comunicação, analisando as condições discursivas em que se observa esse uso. Eles afirmam que “os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática são relacionados e interdependentes. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas em seus contextos específicos de uso” (p. 21). De acordo com esse pressuposto funcionalista, a organização gramatical depende do uso que o falante faz da língua, nesse sentido, a organização é motivada pela situação discursiva. Ainda de acordo com Furtado da Cunha (2022, p. 164), “as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam), e, portanto, é necessário observar a língua como ela é falada”. Sendo assim, a linguística funcional interessa nos estudos dos processos de variação e mudança linguística.

Segundo Givón (1995) *apud* Neves (1997), os funcionalistas assumem o postulado da não autonomia da sintaxe, princípio já abordado anteriormente. A língua e a gramática não podem ser retratadas como um sistema autônomo, pois a gramática não pode ser compreendida “sem referência a parâmetros como a cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução” (Neves, 1997, p. 3). De acordo com os funcionalistas, como o próprio termo já indica, nenhuma sentença ou texto da língua usados pelos falantes são produzidos arbitrariamente, sem uma função comunicativa. Neves (1997, p. 15) aponta que a gramática é compreendida “como acessível às pressões do uso”. Nesse sentido, entender a gramática pela capacidade de escolha dos falantes na sua produção linguística é incorporar a organização gramatical em uma teoria global. Daí, a relevância do uso.

Em síntese, Butler e Gonzálvez-García (2012) apontam que a maioria dos autores funcionalistas descreve que o sistema linguístico em geral e o sintático são altamente motivados. O primeiro é baseado em fatores cognitivos e socioculturais, enquanto o segundo é baseado no significado e pode ser de natureza semântica ou pragmática. Com base nessas concepções, a maioria dos funcionalistas afirma que é inútil tentar analisar o sistema linguístico independentemente de fatores externos ou da sintaxe sem levar em consideração a semântica e a pragmática.

A linguagem, vista pelo viés do funcionalismo, serve a uma variedade de propósitos, pois ela não é um fenômeno isolado. De acordo com Neves (2016), o funcionalismo é uma teoria que tem ligação com os fins que auxiliam as unidades linguísticas. Isso quer dizer que o funcionalismo se encarrega, precisamente, das funções dos meios linguísticos de expressão.

Furtado da Cunha (2022) aponta que, como já dissemos, os funcionalistas compreendem a linguagem como instrumento de interação social, buscando fazer uma relação entre linguagem e sociedade. As investigações são para além da estrutura gramatical, observam a língua em situações reais de uso, seus propósitos e o contexto discursivo.

A gramática funcional prevê o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, do potencial que os indivíduos têm não de simplesmente codificar e decodificar expressões, mas de usar e interpretar essas expressões de maneira interacionalmente satisfatória. Segundo Neves (2016, p. 22), é na aceitação da relação entre cognição e gramática que se fundamenta a noção de protótipo, e essa noção é fundamental no aparato da perspectiva funcionalista.

A linguística cognitiva corresponde a uma abordagem relativamente recente na investigação da língua em uso, ou seja, na interação social. Busca compreender de que forma as experiências humanas intervêm na organização, solidificação e mudanças na estrutura e funcionamento linguísticos, por meio de processos cognitivos. Para Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2012, p. 13, tradução nossa), “a Linguística Cognitiva (LC) é um movimento linguístico que concebe a linguagem como um fenômeno integrado dentro das capacidades cognitivas humanas”<sup>8</sup>. Segundo Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 18), **cognição diz respeito ao processo neurorracional de construção do conhecimento humano a partir da interatividade dos organismos com o meio**, ou seja, “diz respeito ao conjunto de operações mentais configuradora de nosso sistema conceitual, tendo como base o contato do indivíduo com o ambiente físico e sociocultural em que vive”.

Há nos estudos cognitivos princípios/hipóteses que precisam ser discutidas. Croft e Cruse (2004) apontam três hipóteses principais acerca da abordagem da Linguística Cognitiva em relação à linguagem:

- *a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma;*
- *a gramática é uma conceptualização, e*
- *o conhecimento da língua emerge do uso da língua.*

Essas hipóteses simbolizam uma resposta à abordagem gerativa da língua. Os estudiosos da época passaram a buscar um viés teórico que conseguisse dar conta das relações entre sintaxe e semântica, e não só da sintaxe. Começaram a investigar especialmente as relações entre forma e significado na teoria linguística.

---

<sup>8</sup> Original espanhol: *La Lingüística Cognitiva (LC) es un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas.*

A primeira hipótese afasta-se da perspectiva modular da cognição adotada pelo gerativismo, concebendo a linguagem como um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática, e não como um sistema independente das demais faculdades mentais (Ferrari, 2022). Assim, a linguagem não constitui um componente autônomo da mente, não é independente de outras faculdades mentais.

Já a segunda hipótese da abordagem da linguística cognitiva, segundo Croft e Cruse (2004), é oposta à semântica da verdade condicional. Essa hipótese diverge diretamente das teorias semânticas da verdade condicional para as quais o mundo é da forma que é e o falante apenas o reproduz por meio da fala. “Aquilo que se fala a respeito do mundo não representa o mundo em si, mas a visão que se tem dele” (Silva, 2012, p. 51). Os sentidos são compreendidos como entidades conceituais, e as estruturas linguísticas funcionam como recursos simbólicos por meio dos quais os falantes constroem e interpretam experiências, sempre situadas em contextos socioculturais específicos (Martelotta; Palomanes, 2022).

A terceira hipótese sustenta que o conhecimento linguístico emerge da língua em uso, alinhando-se às abordagens funcionalistas e pragmáticas. As categorias e estruturas linguísticas, semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas, são construídas cognitivamente a partir de enunciados produzidos em situações concretas de interação. Para Martelotta (2011, p. 58), “as abordagens centradas no uso, portanto, se distinguem da proposta gerativa no sentido de que veem a sintaxe como uma estrutura que está a serviço do *discurso*, aqui entendido como o uso criativo da língua nos diferentes contextos de comunicação” (*grifo do autor*). De acordo com essa visão, da língua centrada no uso, a gramática de uma língua compõe um conjunto de princípios dinâmicos que se relacionam com as práxis cognitivas que são moldadas e alteradas pelo uso.

Segundo Ferrari (2022, p. 14), “a linguística cognitiva defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo e passa a ser visto como uma construção cognitiva por meio da qual o mundo é apreendido e experienciado”. Por isso, a relevância de a linguagem ser examinada no uso, por meio de textos reais, levando em consideração os aspectos de conceitualização, de categorização, processamento mental, na interação e vivências individuais e socioculturais.

A perspectiva cognitiva defende que a linguagem fundamenta-se em processos cognitivos sociointeracionais e culturais. As unidades e as estruturas da linguagem são analisadas, não como entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais. De acordo com Martelotta e Palomanes (2022, p. 184), “a linguagem é um instrumento cognitivo que tem como função organizar e fixar a experiência humana. Desse modo, os

significados só podem ser descritos com base nessas experiências, assim como no conjunto de conhecimentos delas provenientes”. Nesse sentido, a LC assume que a nossa interação com o mundo é mediada por estruturas mentais, pois a linguagem é considerada como parte integrante da cognição e em interação com outros sistemas cognitivos: *a percepção, a memória e o raciocínio*, entre outros.

Outro aspecto crucial para a Linguística Cognitiva é o conhecimento enciclopédico, visto como um sistema estruturado e organizado em rede. Ele assume que os diversos aspectos do conhecimento e significado que uma palavra tem não são os mesmos, ou seja, não são idênticos

Conforme Ferrari (2022, p. 19), “[...] a semântica cognitiva caracteriza o conhecimento enciclopédico como um sistema estruturado e organizado em rede, assumindo que os diferentes aspectos do conhecimento a que uma palavra dá acesso não têm *status* idêntico”. Esse conhecimento é relevante para a elaboração de atividades escolares, porque tanto o professor quanto o aluno recrutam conhecimentos de mundo para, respectivamente, elaborar e responder a questões. Segundo Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano e Hilferty (2012), o significado linguístico de uma palavra não é igual, ou seja, é diferente de outros tipos de significados potencialmente relacionados a ela com significados contextuais, culturais ou sociais.

A noção de conhecimento enciclopédico está relacionada à noção de *frames*, também fundamental para a Linguística Cognitiva e que é um elemento atuante na elaboração de atividades escolares. De acordo com Fillmore (2009), o significado das palavras é subordinado a *frames*, de maneira que o acesso ao significado de uma palavra ou construção aciona as estruturas do conhecimento acumuladas pelos falantes ao longo de suas experiências. Segundo o autor (2009, p. 25),

a semântica de *frames* proporciona uma perspectiva diferente para enxergar o sentido das palavras, assim como para caracterizar os princípios usados na criação de novas palavras e sintagmas, acrescentar sentidos novos às palavras e combinar os significados dos elementos de um texto a fim de chegar ao seu sentido final. Com o termo *frame* tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido em um texto, ou em uma conversa, todos os outros elementos serão disponibilizados automaticamente.

Se o significado das palavras é subordinado a *frames*, tal como defende o autor, para interpretar determinada palavra, ou mesmo um texto, é necessário ter acesso a estruturas de conhecimento que conectam elementos e entidades associadas a cenas de experiência humana, e também levando em consideração as bases físicas e culturais dessa experiência. Vejamos o

exemplo abaixo, em que há conflito entre o *frame* expectado pelo professor e o *frame* acionado como resposta da questão<sup>9</sup>:

Quadro 4 - Exemplo de atividades acionamento de frames associados a experiência humana

**QUESTÃO:**

*Em quantas partes se divide o corpo de um crustáceo?*

**RESPOSTA:**

*Depende da cacetada.*

**OUTRA FORMA DE PERGUNTAR:**

*Estudamos que nosso corpo se divide em cabeça, tronco e membros (superiores e inferiores). Da mesma forma, o corpo dos crustáceos tem também uma divisão, que utilizamos para estudá-los. Escreva o número de partes e cite a principal característica de cada uma.*

Fonte: Moretto ([2001] 2024)

Segundo Abreu (2010, p. 39), “o conjunto de elementos que compõem um *frame* não é, pois, um conjunto fechado e inclui até mesmo dados da experiência individual”. Em relação ao exemplo da atividade em que a pergunta é: *Em quantas partes se divide o corpo de um crustáceo*, o aluno associou a expressão *partes se divide* imediatamente com uma *cacetada* (uma paulada, ou seja, um golpe dado com um pau, com um pedaço de madeira), para dividir o corpo do crustáceo, por isso, a resposta cômica foi: *Depende da cacetada*. O motivo que leva a essa resposta anedótica é que ela rompe com a expectativa do interlocutor (no caso, o professor) que esperava uma resposta que recrutasse conhecimentos advindos de *frames* biologia. Isso aconteceu, porque a expressão *em quantas partes se divide* pode acionar tanto os conhecimentos advindos da biologia anatômica dos crustáceos quanto da experiência/conhecimento do aluno com a noção de *quebrar, rachar, matar a pauladas* certos crustáceos como o caranguejo.

Fillmore (2009) afirma que as palavras representam categorizações de experiências, e essas categorias são baseadas em uma situação motivada e que acontecem num contexto de conhecimento e de experiência. Nesse sentido, podemos dizer que os significados das palavras e expressões são, em parte, uma função do *frame* que é acionado e associado a um conhecimento armazenado na mente do falante que lhes dá a sustentação.

Outras concepções devem ser consideradas nos estudos que se integram à Linguística Cognitiva, em abordagens centradas no uso. É essencial considerar, por exemplo, os mapeamentos linguístico-cognitivos que operam por meio de processos **metafóricos** e

<sup>9</sup> Exemplo dado por Celso Antunes em palestra na cidade de Goiânia, em 2005.

**metonímicos.** Ferrari (2022) argumenta que um dos traços que distingue a Linguística Cognitiva de outras abordagens é a forma como os processos de metáfora e a metonímia são abordados.

A teoria de Lakoff e Johnson vinculada a partir do livro *Metaphors we live by* ([1980], 2002), é que a função da metáfora nos possibilita interpretar conceitos abstratos em termos de conceitos habituais e de experiências cognitivas cotidianas. Para eles, a metáfora se faz presente em toda parte e é fundamental na linguagem e no pensamento. A ideia que eles apresentam é a de que o pensamento é, em grande parte, estruturado por metáforas, assim, “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação” (Lakoff; Johnson, [1980] 2002, p. 45).

Desse modo, processos metafóricos e metonímicos, por hipótese, estruturam modelos cognitivos e culturais que orientam comportamentos individuais e socialmente compartilhados. A metáfora e a metonímia emergem da interação do falante com o ambiente e da relação do sistema sensório-motor com os objetos e com as pessoas no mundo, razão pela qual se configuram como fenômenos socioculturalmente situadas.

Assim como a metáfora, os estudos voltados para a semântica cognitiva alegam que a metonímia não é um fenômeno puramente linguístico, mas como um processo central da cognição. Cuenca e Hilferty ([1999] 2007) e Lakoff e Johnson ([1980] 2002) defendem que metáfora e metonímia são processos distintos. A metáfora envolve a projeção entre dois domínios, e sua função principal é a compreensão. A projeção metonímica envolve somente um domínio, e tem essencialmente uma função referencial, ou seja, nos dá a possibilidade de usar uma entidade para representar outra. Conforme Cuenca e Hilferty ([1999] 2007, p. 111, tradução nossa), “numa primeira aproximação, a metonímia pode ser definida cognitivamente como um tipo de referência indireta pela qual nos referimos a uma entidade implícita por meio de outra explícita<sup>10</sup>”.

A relação da metáfora e da metonímia, processos de abstração linguístico-cognitiva, com a prática de elaboração de questões pode ser estabelecida em diferentes níveis. Assim, no ensino, o professor, ao elaborar atividades escolares, precisa acionar o seu próprio sistema de abstração. O aluno, ao responder às questões, precisa também ativar a sua competência metafórica (e metonímica), o seu sistema de abstração para conseguir compreender expressões polissêmicas, implícitos, relações indiretas, zonas ativas. Além disso, de forma mais concreta,

---

<sup>10</sup> Original espanhol: *En una primera aproximación, la metonimia puede definirse cognitivamente como un tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una entidad implícita a través de otra explícita.*

o professor pode elaborar questões sobre metáfora e metonímia, que são conhecimentos amplamente divulgados nos ensinamentos fundamental e médio. O texto a seguir, por exemplo, pode constituir uma base para a construção de questões sobre metonímia e também para a construção de questões sobre como a metonímia pode provocar humor. Vejamos:

Figura 2 - Tirinha metonímia



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/exercicios>. Acesso: 08 mar. 2024.

Outros conceitos significativos para a Linguística Cognitiva são os de **categorização** e **protótipos**. Um dos temas mais caros para o sociocognitivismo é a noção de categorização e, conseqüentemente, a noção de protótipos. Furtado da Cunha e Bispo (2013, p. 58) apontam que “a categorização é o processo cognitivo mais básico, mais difundido, já que interage com todos os outros envolvidos no uso da linguagem – por meio dela são estabelecidas as unidades da língua, seu significado e sua forma”. Categorias perceptuais de inúmeros tipos são produzidas a partir da experiência humana, independente da língua.

Para Ferrari (2022), a categorização é o processo cognitivo por meio do qual as categorias são agrupadas de acordo com suas similaridades em classes específicas. Para exemplificar o processo de categorização, a autora apresenta um exemplo típico do nosso cotidiano: basta observarmos os diferentes compartimentos de um guarda-roupa. Normalmente, há compartimentos como gavetas, prateleiras, araras e outras subdivisões, e isso nos ajuda a classificar as peças do vestuário em diversos tipos: as que se dobram e guardam e aquelas que necessitam ser dobradas e empilhadas, e outras que devem ser penduradas, entre outras classificações. As subdivisões ajudam a refletir e planejar como relacionar os objetos que podem ser colocados em seu interior, e separá-los em categorias. Assim, a categorização constitui, na realidade, uma das condições de viabilidade da linguagem. É necessário agrupar em categorias específicas, entidades, qualidades e ações consideradas semelhantes, e assim será possível nomear as coisas no mundo.

Nesse sentido, a categorização das formas linguísticas se fundamenta na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, assim como as categorias por meio das quais

classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas nas nossas experiências com o mundo. Ela ocupa uma posição fundamental dentre os processos implicados no uso efetivo da língua. Para a Linguística Cognitivo-Funcional, há uma correlação entre a categorização conceptual e a categorização linguística, de maneira que não há separação entre conhecimento de mundo e conhecimento linguístico. Segundo Furtado da Cunha e Bispo (2013, p. 58-59), “no domínio linguístico, a categorização diz respeito à semelhança ou identidade que ocorre quando palavras e sintagmas e suas partes componentes são reconhecidas e associadas a representações armazenadas”. Ainda conforme os autores, as bases do sistema linguístico são resultantes das categorias, assim como os fonemas, morfemas, itens lexicais, sintagmas ou construções.

Segundo Abreu (2010), a teoria dos protótipos não é fundamental só para o estudo da categorização, mas também para uma boa parte do estudo das línguas em geral, visto que permite pormenorizar mais corretamente uma sucessão de fatos gramaticais. Observemos as frases a seguir:

Ele tinha os documentos, *mas* não conseguiu o visto.  
 Ele tinha os documentos, *contudo*, não conseguiu o visto (Abreu, 2010, p. 24).

As conjunções *mas* e *contudo* são adversativas, porém, *contudo* é a única que pode ser colocada em qualquer posição na oração. Abreu (2010) apresenta mais um exemplo:

Ele tinha os documentos, não conseguiu, *contudo*, o visto.  
 Ele tinha os documentos, não conseguiu o visto, *contudo* (p. 25).

Não é possível fazer isso com a conjunção *mas*. O autor apresenta mais outro exemplo para mostrar a impossibilidade do uso do *mas* em qualquer posição da oração.

? Ele tinha os documentos, não conseguiu, *mas*, o visto (Abreu, 2010, p. 25).

Enfim, a conjunção *mas* é a única fixa em sua posição, além de manter a propriedade inerente à definição de conjunção, que é fazer a ligação entre duas orações. O *contudo* não mantém essa mesma propriedade, pois pode ficar em qualquer posição na oração. Assim, pode-se dizer que o *mas* é uma conjunção prototípica mais gramaticalizada e *contudo* e outras conjunções, como *porém*, *todavia*, *entretanto*, não são prototípicas, uma vez que elas podem ocupar qualquer posição nas orações subordinadas. Abreu (2022, p. 404) aponta que, antigamente, essas conjunções eram advérbios e tinham a função de reforçar a noção de oposição, razão pela qual, antigamente possuíam significados que não são mais usados

atualmente. “*Entretanto*, por exemplo, queria dizer *entre tanto*. Esses advérbios de reforço só se empregavam depois do *mas*, em situações como: Um irmão pode não ser um amigo, [*mas, entretanto*, um amigo será sempre um irmão]” (Abreu, 2022, p. 404, *grifos do autor*). Com o passar do tempo, em função da contiguidade sintática entre *mas* e esses advérbios primitivos, eles perderam o significado original e passaram a ganhar outro significado de oposição, como o *mas*, passando a substituí-lo. Todavia, mantiveram, até hoje, a liberdade sintática de advérbio e são colocados em qualquer parte da oração. Essas informações sobre a relação entre conjunções e prototipia podem ser exploradas em atividades escolares, sem, contudo, apresentar teoria linguístico-cognitiva para os alunos. Se a atividade levar o aluno à reflexão sobre os possíveis movimentos de *mas* e de *contudo* na sentença e os efeitos desses movimentos, ela contribuirá para o aluno desenvolver sua competência linguística, comparar diferentes usos, perceber sutilezas da língua.

Também, baseando-se em Silva (2012, p. 63), categorizar é o mesmo que classificar em categorias, como pessoas, objetos, animais, eventos, lugares, pelas semelhanças existentes entre esses grupos. “Na linguística cognitiva, a categorização consiste em organizar a experiência humana em conceitos, associando-se a eles rótulos linguísticos”. Segundo Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2012), a categorização é uma das habilidades cognitivas básicas fundamentais para a sobrevivência de qualquer sistema biológico. Furtado da Cunha (2017, p. 109) também aponta que a categorização tem um papel fundamental, pois permeia nossa relação com o mundo físico e social e com nosso intelecto. Sendo assim, passamos a entender o mundo não somente em termos de coisas singulares, mas também em termos de categorias de coisas. Essa relação também se dá no domínio linguístico.

Para compreender como ocorre o processo de categorização, segue um exemplo retirado de Ferrari (2022), baseado nos estudos da psicóloga Eleanor Rosch, nos anos de 1973 e 1978. A autora apresenta três níveis de inclusão: o **superordenado** (o mais genérico); o **básico** (o que é mais usado e o que adquirimos primeiro) e o **subordinado** (o mais específico). Veja o Quadro 5:

Quadro 5 - Níveis básicos de categorização

CATEGORIA SUPERORDENADA	CATEGORIA BÁSICA	CATEGORIA SUBORDINADA
Veículo	<i>Carro</i>	Jipe
Fruta	<i>Banana</i>	Banana-prata
Ser vivo – animal	<i>Cão</i>	Pastor-alemão
Objeto – item o mobiliário	<i>Cadeira</i>	Cadeira de balanço

Fonte: autoria própria, com base em Ferrari (2022).

Nos conjuntos citados no quadro, os elementos básicos de cada categoria estão em destaque na segunda coluna. Observa-se que a categoria subordinada de categorização apresenta características mais específicas, conferindo *status* mais especial. De acordo com Ferrari (2022), pode ser definido como o nível máximo, no qual

- (i) os indivíduos usam padrões de comportamento motor semelhantes para interagir com os membros da categoria.
- (ii) uma imagem mental única pode representar toda a categoria.
- (iii) os membros da categoria têm formas globais percebidas como similares.
- (iv) a maior parte das informações úteis e do conhecimento dos falantes sobre os membros da categoria são organizados (p. 39).

A categoria básica *carro* obedece ao critério (i), pois, se imaginarmos alguma pessoa fazendo uma mímica de que alguém está dirigindo um carro, teríamos uma possibilidade de pensar em padrões motores de comportamento referente ao objeto carro. Isso não aconteceria se a categoria pensada fosse *veículo*, considerando que os padrões de comportamento são diferentes quando se dirige outro tipo de veículo, por exemplo, uma moto ou um barco. Nesse sentido, o critério (ii) também pode ser contemplado com facilidade, pois é absolutamente possível formar uma imagem mental única de *carro*. E também é possível reconhecer um carro por sua forma global similar a outros carros, porém não é possível distinguir a categoria *veículo* pela similaridade de forma entre seus membros, aqui entra o critério (iii). Enfim, é bem mais fácil para o falante formar, na cognição, um conjunto de informações sobre *carro* do que sobre *veículo*, nesse caso, entra o critério (iv). Rosch, em seus estudos, concluiu que existe um nível ideal de inclusão, em termos de economia cognitiva. Nesse caso, foi o que aconteceu com *carro*, *banana*, *cão* e *cadeira*, denominados de nível básico por ela. O critério de seleção está ligado à possibilidade de construir uma imagem no plano mais inclusivo possível.

Em relação às atividades escolares, a categorização está implicada, por exemplo, em perguntas mais abertas ou genéricas, tais como *Discorra sobre a violência*, o que corresponderia ao nível superordenado ou mais genérico. Há também atividades elaboradas por meio de enunciados mais básicos ou intermediários (nem tão genéricos, nem tão específicos), tais como *Discorra sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil*, o que corresponde à categoria básica. Outras atividades escolares são elaboradas com enunciados um pouco mais específicos, tais como *Discorra sobre a violência doméstica contra a mulher negra no Brasil no século XXI*, que podemos relacionar com a categoria subordinada. Veja que a categorização permite formular enunciados tanto mais genéricos quanto mais básicos e específicos. Na

formação de professores, essa possibilidade deve ser discutida, refletida para que ele possa ter consciência de como proceder na elaboração de atividades tendo em vista seus objetivos.

Abreu (2010), também baseado nas pesquisas da psicóloga Eleanor Rosch, argumenta que a categorização ocorre em duas dimensões, vertical e horizontal. A dimensão vertical já foi citada anteriormente e está ligada ao nível de inclusão. Na dimensão horizontal, as categorias apresentam-se distintamente, dentro do mesmo nível de inclusão. Se pensarmos nas categorias horizontais que se associam por semelhanças, significa reconhecermos elementos de uma categoria colocados horizontalmente. Para exemplificar, vamos pensar na categoria animal. Nela pode haver homens e bichos. Os homens são tomados como animais racionais, e os bichos como irracionais. Assim, teríamos em uma dada categoria: *Homem - cachorro - abelha*. O homem pode ser associado como mamífero e cachorro também, mas a abelha não seria, não poderia ser enquadrada nesse conceito, porém poderia ser relacionada como irracional, junto com o cachorro.

Nesse sentido, as categorias podem ser pensadas e elaboradas por meio de inúmeros aspectos e, em nenhum momento, essa categoria poderia ser finalizada com um traço geral efetivo. O que associa tais elementos são semelhanças por familiaridade que se destinam a outro elemento. De acordo com Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano e Hilferty (2012, p. 55-56), a dimensão horizontal de categorização baseia-se “no fato de as estruturas de conhecimento que possuímos, isto é, os atributos que caracterizam as coisas e eventos do mundo que nos rodeia, são estruturados e relacionados entre si<sup>11</sup>”. Lembrando que isso se dá também no domínio linguístico, pois, da mesma forma que categorizamos o universo biofísico e sociocultural, também categorizamos a língua (Furtado da Cunha; Bispo, 2013). Desse modo, na língua, temos verbos, substantivos, advérbios, adjetivos, pronomes, numerais, preposições, conjunções etc. A categoria *pronome*, por exemplo, pode ser subcategorizada em diferentes tipos como pronomes pessoais, possessivos, de tratamento, demonstrativos etc.

Segundo Abreu (2020, p. 79), “criar categorias, tanto horizontais quanto verticais, por meio de analogias faz parte do processo cognitivo dos seres humanos e funciona de modo inconsciente”. Sendo assim, a capacidade de criar coisas novas faz parte do processo de categorização, principalmente a capacidade de categorização vertical.

Conforme Fiorin (2003, p. 56), “a linguagem categoriza o mundo”. Para Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013, p. 29), a categorização permeia nossa relação com o mundo físico

---

<sup>11</sup> *Original espanhol: En el hecho de que las estructuras de conocimiento que tenemos, es decir, los atributos que caracterizan a las cosas y los eventos del mundo que nos rodean, están estructurados y relacionados entre sí.*

e social e com a nossa mente. Compreendemos o mundo não somente em termos de coisas singulares, mas também em termos de categorias de coisas. “[...] a linguagem não é a representação da realidade objetiva, mas de como ela é percebida e/ou experienciada pelos humanos”.

De acordo com Furtado da Cunha e Nogueira (2014), a Linguística Cognitivo-Funcional, como já dissemos, procura agregar os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva com os da Linguística Funcional. Mesmo apresentando diferenças metodológicas, em específico quanto à formalização de suas análises, essas duas correntes compartilham hipóteses e interesses, ou seja, vários pressupostos teórico-metodológicos, como *a rejeição à autonomia da sintaxe*, defendida pelos Gerativistas, *a incorporação da semântica e da pragmática às análises linguísticas*; *a não distinção entre léxico e gramática*; *a relação estreita entre as estruturas das línguas e o uso linguístico*, *a compreensão de que os dados para a investigação linguística partem de enunciados que ocorrem no discurso natural dos falantes*. Conforme Cuenca e Hilferty ([1999] 2007), o cognitivismo, diferentemente de outras correntes teóricas, integra as relações entre pensamentos e linguagem em suas investigações. O que torna a linguística cognitiva um paradigma linguístico inovador é o princípio de que as categorias linguísticas não são autônomas no que se refere à organização conceitual geral e aos mecanismos de processamento cognitivo, o que é acatado pelo Funcionalismo linguístico.

O interesse da perspectiva cognitivo-funcional é descrever os usos da língua em contextos reais de interação a partir da percepção e da conceptualização dos sujeitos em relação ao mundo. Assim, sob o ponto de vista da interação entre os seres humanos, a observação do uso da língua está diretamente relacionada à atividade humana e à realidade social e cultural.

Tanto os cognitivistas quanto os funcionalistas defendem que a linguagem fundamenta-se em processos cognitivos, sociais, interacionais e culturais, por isso, a importância de ser analisada no uso, em contextos reais de fala, levando em consideração os aspectos de conceitualização, processamento mental, categorização, interação e experiências individuais e socioculturais (Furtado da Cunha; Bispo; Silva, 2013). Geraldi (2015) também focaliza a linguagem a partir de processos interativos, e ela é condição indispensável na apreensão e na elaboração de conceitos, possibilitando aos sujeitos compreenderem o mundo e nele agir.

Embora já tenhamos falado das semelhanças e diferenças entre LC e Funcionalismo, apresentamos, a seguir, de forma mais sistemática e sintética tais semelhanças e diferenças.

Entre a Linguística Cognitiva e o Funcionalismo Linguístico, há muito mais semelhanças do que diferenças. As diferenças se concentram naquilo que consideramos como o foco dado para determinado fenômeno. As perspectivas funcional e cognitiva apresentam,

como já dito anteriormente, aproximações teóricas, mas há alguns pontos de semelhança e diferença entre ambas. Apresentaremos primeiramente os pontos de convergência. De acordo com Butler e González-García (2012), como a sintaxe não é autônoma, está ligada com a semântica e com a pragmática, ou seja, busca-se explicar a organização do sistema linguístico a partir de motivações de natureza pragmático-discursiva. É o uso que determina a organização linguística, sendo indispensável à análise a consideração da situação comunicativa, quem são os interlocutores, seus propósitos, o contexto discursivo. Outro ponto de convergência entre Funcionalismo e Linguística Cognitiva é o sistema linguístico, isto é, o conhecimento linguístico é motivado por inúmeros fatores externos, é adquirido por meio do uso da linguagem e que o sistema linguístico compõe uma parte da cognição humana. Outra semelhança apontada por Butler e González-García (2012) é que tanto o funcionalismo quanto o cognitivismo, mesmo concebendo a linguagem como um instrumento de interação social, também assumem uma postura moderada diante dos universais linguísticos, não desconsideram que há estruturas inatas ou universais na aquisição da língua materna.

Em relação aos pontos de divergência entre as abordagens funcionalistas e cognitivistas, os autores consideram que, mesmo que ambas as abordagens reconheçam a importância da comunicação e da cognição, há diferenças quanto à ênfase dada entre esses dois fatores. O funcionalismo explica os fenômenos linguísticos observados no processo de comunicação, nas relações entre falantes e ouvintes numa dada situação de uso efetivo da língua. Já a abordagem cognitiva enfatiza a cognição, dando prioridade para o modo como o conhecimento é adquirido, sua compreensão, armazenamento na memória, capacidade de organização, acesso, conexão e externalização pelo usuário da língua. Butler e González-García (2012) apresentam outras diferenças e essas dizem respeito ao objeto de estudo. O funcionalismo concentra seus estudos na inter-relação entre fatores **estruturais**, **semânticos** e **pragmáticos**, além de dar relevância para a **diacronia**. Já a Linguística Cognitiva considera que os fatores **semânticos** antecedem os **estruturais**, e também entende que a diacronia é escassa. Quanto aos fatores semânticos e interpessoais, os funcionalistas dão importância à semântica conceitual/representacional e aos fatores interpessoais e textuais. Por outro lado, a linguística cognitiva prioriza os aspectos relacionados à semântica conceitual sobre os aspectos interpessoais da língua. Em relação à língua em uso, o funcionalismo já a utiliza em seus estudos e, na Linguística Cognitiva, ainda é uma tradição mais recente.

Com base nessas considerações teóricas, elaboramos um quadro que prevê, princípios da cognição e da Linguística Funcional no que se refere às suas semelhanças e suas diferenças, tal como aborda Butler e González-García (2012, p. 371):

Quadro 6 - Principais convergências e divergências entre funcionalismo e cognitivismo

	CARACTERÍSTICA	FUNCIONALISMO	COGNITIVISMO
Semelhanças	Sintaxe	Fortemente vinculada com a semântica e com a pragmática	
	Sistema linguístico	Motivado por fatores externos, que se refletem na estrutura linguística da língua.	
	Língua materna	Aprendida (ainda que algumas estruturas possam ser inatas e universais).	
Diferenças	Maior importância	Comunicação	Cognição
	Estuda	Inter-relação entre fatores estruturais e semânticos	Fatores semânticos antecedem os estruturais
	Fatores semânticos e interpessoais	Relevância igual	Prioridade à semântica conceptual
	Diacronia	Atenção considerável	Atenção escassa
	Estudos baseados em dados reais de uso	Tradição de base	Relativamente recente

Fonte: Butler e Gonzálvez-García (2012).

Considerando essas semelhanças e diferenças, e pensando na elaboração de atividades escolares, entendemos que as atividades escolares apresentam uma dimensão cognitiva e, por fazerem parte do ambiente escolar e para além dele, precisam apresentar uma dimensão funcional baseada no uso, como forma de fazer sentido para os alunos. Tal consideração está em consonância com as orientações gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que defende que o estudo da língua precisa ser situado (ou seja, considerar usos em situação comunicativa) para que o aluno possa fazer reflexão linguística a partir da situação apresenta.

Considerando-se a formação de professores e o ensino de língua portuguesa, o pressuposto é o de que o conhecimento desses princípios estimula uma prática pedagógica que possa ressignificar o ensino de língua portuguesa, em especial a elaboração de atividades escolares pelos professores. De acordo com Duarte e Casseb-Galvão (2017, p. 35),

ressignificar, no âmbito de ensino de LP, tem relação com o abandono de uma concepção de língua estática em favor de uma concepção de língua dinâmica, fluida, construída no uso efetivo, no movimento de interação e dependente do contexto de produção, da interpretação dos agentes e das intenções comunicativas para ser efetivamente analisadas e compreendidas.

Nessa perspectiva, o ensino configura-se na concepção de língua em uso, em seus contextos reais, dinâmicos e funcionais. Antunes (2003, p. 41) concorda dizendo que “somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante” (*grifos da autora*). A teoria funcionalista colabora para o ensino de

língua materna na medida em que apresenta um estudo de língua numa perspectiva interacionista e distingue-se pelo seu carácter dialógico.

Feitas essas considerações, na próxima subseção, abordaremos acerca da fluidez cognitiva, a mesclagem conceptual e a atitude reflexiva no ensino de língua portuguesa.

### 2.3 Fluidez cognitiva, mesclagem conceptual e atitude reflexiva no ensino de língua portuguesa

Pensando na elaboração de questões e no envolvimento de diferentes tipos de operações mentais, serão apresentadas as três fases da evolução da mente, propostas por Mithen (2002) para, então, as relacionarmos com o ensino. É necessário compreender os estudos sobre a evolução da mente humana para entender como o aluno age sobre o conhecimento e dele faz uso ao adquirir um conceito, entender um texto e utilizar a linguagem.

Quadro 7 - Fase da evolução da mente

FASES	DESCRIÇÃO
<i>Fase 1</i>	Mentes regidas por um domínio de inteligência geral. Regras sobre aprendizado geral e tomadas de decisão. Metáfora da esponja.
<i>Fase 2</i>	Mentes em que a inteligência geral foi suplementada por várias inteligências especializadas, cada uma devotada a um domínio específico do comportamento e funcionamento isoladamente. Metáfora do canivete suíço.
<i>Fase 3</i>	Mentes em que as múltiplas inteligências especializadas parecem trabalhar juntas, havendo um fluxo de conhecimento e de ideias entre os domínios comportamentais. Metáfora da rede.

Fonte: dados das fases da mente de Mithen (2002). Quadro elaborado por Silva (2012, p. 60)

De acordo com Mithen (2002), a **primeira fase** é caracterizada pela concepção de uma **inteligência geral**, na qual a mente não atua como um simples repositório de informações, mas como um sistema capaz de comparar, combinar dados e produzir conhecimento, ainda que sem especializações bem definidas.

A **segunda fase** corresponde à ideia de **modularidade da mente**, alinhada à tradição gerativista, segundo a qual o funcionamento cognitivo se organiza em módulos ou domínios específicos, cada um voltado para resolver determinados tipos de problemas. Nessa fase, diferentes formas de conhecimento operam de modo relativamente independente.

Já a **terceira fase** é marcada pela **fluidez cognitiva**, momento em que os conhecimentos produzidos em diferentes domínios passam a interagir entre si. Nessa fase, a experiência adquirida em um domínio pode influenciar outros, possibilitando o uso de metáforas, analogias e a integração entre saberes. Essa fluidez amplia o potencial criativo da mente e permite que o conhecimento seja empregado para além de seus usos originais.

A *fluidez cognitiva* possibilitou o desenvolvimento da tecnologia, que tem a capacidade de resolver problemas e estocar informações, além da possibilidade de gerar e usar metáforas e analogias. Ela constitui uma das consequências mais significativas da evolução da mente e, segundo Mithen (2002), é condição fundamental para a própria existência da ciência. Essa fase corresponde a um tipo de cognição generalizada, caracterizada pela capacidade de relacionar conhecimentos, estabelecer analogias e transitar entre diferentes contextos.

Para exemplificar a manifestação da mente fluída, Mithen (2002) apresenta uma anedota em que um canguru entra em um bar, pede um uísque, paga a conta e dialoga com o garçom. O humor da piada decorre do que o autor denomina de **absurdo adequado**, produzido pela associação entre domínios cognitivos distintos, o domínio dos animais e o das trocas sociais humanas. Essa combinação inesperada, mas coerente dentro do texto, só é possível graças à fluidez cognitiva, que permite à mente integrar conhecimentos normalmente incongruentes.

Nesse sentido, a construção do humor evidencia a capacidade humana de criar e reconstruir significados a partir da articulação entre diferentes domínios de conhecimento. Como apontam Marinho e Ferrari (2016, p. 144), “a capacidade cognitiva do ser humano em construir e reconstruir o significado é governada por princípios coerentes que são restringidos pelas nossas atividades sociais, culturais, físicas e cognitivas”.

Essa associação na linguística cognitiva é chamada de **mesclagem conceptual**. Ferrari (2022, p. 120) afirma que

a mesclagem conceptual (*Blending*) é uma operação mental que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos sentidos. Consiste em uma operação através da qual se estabelece projeção parcial entre dois espaços iniciais (*Input 1* e *Input 2*), que permite uma correspondência entre elementos análogos.

Esse conceito foi apresentado por Fauconnier (1997), que mostrou que se trata de um processo dinâmico capaz de ocorrer várias vezes em uma mesma rede conceptual. A correspondência mencionada anteriormente é, por sua vez, autorizada pelo *Espaço Genérico*, que representa a estrutura abstrata compartilhada pelos espaços iniciais comuns. Por fim, existe um quarto espaço, denominado mescla (*Blend*), que combina elementos projetados dos *inputs*, criando uma estrutura emergente própria, que não existe nos espaços iniciais. Ferrari (2022) apresenta o passo a passo que constitui esse processo:

1. **projeção interdomínios:** projeção parcial entre elementos correspondentes (*contrapartes*) dos *inputs* 1 e 2.
2. **esquema genérico:** reflete a estrutura e a organização abstrata em comum entre os *inputs*, ou seja, a estrutura compartilhada por esses domínios.

3. **mescla**: os *inputs* são parcialmente projetados nesse quarto espaço. Podem ser projetados elementos que eram contrapartes ou não; entidades dos *inputs* podem ser fundidas em um só elemento na mescla, ou ser projetadas separadamente.

4. estrutura emergente: a mescla tem estrutura emergente própria, inexistente nos *inputs*. A estrutura emergente pode ser construída de três maneiras:

a) por *composição* – os elementos projetados dos *inputs* compõem o espaço-mescla, e as relações que ficam disponíveis não necessariamente existiam nos domínios anteriores à mescla.

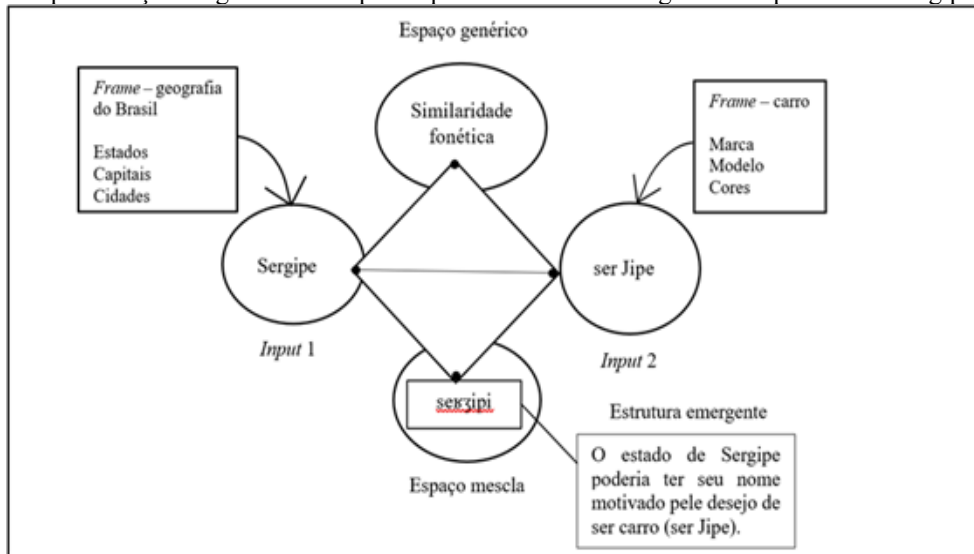
b) por *completamento* – a nova composição de elementos no espaço-mescla pode evocar conhecimento compartilhado de *frames* e modelos cognitivos e culturais ainda não ativados nos *inputs*.

c) por *elaboração* – em função da nova lógica instaurada, é possível haver etapas de trabalhos cognitivos dentro da mescla (Ferrari, 2022, p. 121).

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), *blending*, ou integração conceptual, é um mecanismo cognitivo, como visto anteriormente, pelo qual a mente integra dois diferentes domínios do conhecimento, criando *insights*. Abreu (2010, 2020) afirma que “esses *insights* permitem tanto prever acidentes quanto pensar criativamente” (Abreu, 2010, p. 67). O *blending* é o resultado de estabelecimento de *links* feito pelo sujeito cognoscente. Assim, quando alguém diz *minha namorada é um anjo*, a mente associa *anjo* e *namorada*, criando uma metáfora. Nesse processo de criação, *anjo* e *namorada* fazem parte de dois domínios díspares. O domínio de origem (*anjo*, no campo da religião) e o domínio-alvo (*a namorada*, no campo das relações amorosas). Assim, fazemos uma projeção da ideia de anjo na ideia de namorada. De acordo com o autor, essa projeção metafórica é realizada por *blending*, que seleciona do domínio fonte os atributos de beleza e de bondade.

Marinho e Ferrari (2016), tratando da mesclagem conceptual em piadas curtas, analisam a seguinte anedota: *Qual é o estado brasileiro que queria ser carro? Sergipe*. Para as autoras, a semelhança sonora entre *Sergipe* e *Ser jipe* possibilita a mesclagem conceptual com base em dois *frames* de domínios diferentes: 1) o *frame* de Geografia do Brasil (*Sergipe* é um estado brasileiro); 2) o *frame* de carro (*jipe* é um tipo de carro).

Figura 3 - Representação diagramática da piada que estabelece mesclagem conceptual entre Sergipe e Ser jipe



Fonte: Marinho e Ferrari (2016, p. 150).

Tomando como base a rede mínima da mesclagem conceptual de Fauconnier e Turner (2002), Marinho e Ferrari (2016) explicam diagramaticamente, na Figura 3, o estabelecimento de relação entre o *input 1* (*Sergipe*) e o *input 2* (*Ser jipe*), mediado pelo espaço genérico que se manifesta pela similaridade fonética entre os dois domínios. O resultado é o espaço-mescla, que avança a possibilidade anedótica de que o estado do Sergipe poderia ter sido motivado pelo desejo de ser um carro (*ser jipe*).

Para a elaboração de atividades escolares, o estabelecimento de relações, ou seja, o *link* entre o *input 1* e o *input 2* é essencial. Esse estabelecimento de relações não precisa resultar necessariamente em uma metáfora, mas na habilidade sistemática de associar ideias, na maior parte das vezes, compatíveis em contextos específicos. Chamamos aqui estabelecimento de relações a capacidade do ser humano de produzir ligações entre diferentes conceitos, experiências, conceitos e palavras, criando-se significados novos ou novos efeitos com base nessas interações. No cérebro, o estabelecimento de relações possibilita a ativação de novas sinapses. Na mente, o mecanismo permite que informações sejam organizadas e integradas, favorecendo o raciocínio, a criatividade, a comunicação, a aprendizagem, enfim.

Considerando que a mente é fluida, isso precisa ser considerado na elaboração de atividades escolares diversas. Retomemos a discussão da piada. Silva (2017, p. 87) também discorre sobre o texto o humorístico e o uso deles em sala de aula, pois esses recursos da língua, que possibilitam produzir ambiguidades, metáforas, alegorias, “encontram-se em diversos tipos de textos além dos humorísticos e, segundo, porque constituem uma ótima oportunidade para refletir sobre a língua”. Tais textos refletem a fluidez cognitiva, porque associam domínios de conhecimento distintos com o propósito de produzir humor. Neves (2010) aponta que a sala de

aula é um espaço de reflexão e o texto de humor, mesmo parecendo estranho, provoca reflexões e é uma excelente escolha para desenvolver atividades que envolvam o uso da língua e da linguagem na sala de aula. Segundo a autora, “a piada é um gênero altamente ilustrativo [...]. Seu exame, evidentemente, pode conduzir a uma reflexão produtiva sobre o processo de interação linguística, uma reflexão altamente desejável na atividade escolar com a linguagem” (2017, p. 178).

Outro exemplo de atividade que reflete a fluidez cognitiva é esta atividade amplamente divulgada na internet:

Quadro 8 - Exemplo de atividade que apresenta fluidez cognitiva

*Sabe-se que o bom funcionamento do coração de uma pessoa relaciona-se às condições físicas, emocionais a que ela está sujeita em sua vida cotidiana. Levando em consideração esse fato, compare essas sentenças:*

**I. O comerciante entrou preocupado no banco.**

**II. O comerciante preocupado entrou no banco.**

*Pergunta-se: qual desses dois comerciantes corre maior risco de ter um ataque cardíaco? Justifique sua resposta.*

Fonte: elaborado pela autora.

Tanto para a construção da questão quanto para a resposta esperada, é necessário que o professor e o aluno façam uma relação entre o conhecimento gramatical e o conhecimento biológico do organismo humano e cheguem à conclusão de que, em **I**, é descrita uma situação de preocupação vivida **apenas naquele momento**. A preocupação é compreendida como um estado do comerciante naquele momento em que ele entrou no banco. Na frase **II**, o estado de preocupação é retratado como algo constante, quase um hábito, o que aumenta o risco de um ataque cardíaco. Isso ocorre porque um dos fatores que contribuem para o desequilíbrio no organismo é justamente o estresse contínuo, gerado por uma preocupação excessiva, ou seja, um estado psicológico/emocional alterado de forma permanente. Em relação aos conhecimentos linguísticos estimulados, pode-se inferir que a resposta esperada indicaria que, na frase **I**, **preocupado** faz parte de uma oração com verbo de ligação implícito, exercendo, assim, a função de predicativo do sujeito, já em **II**, **preocupado** tem função de adjunto adnominal. Conforme Rigonatto (2020), ao orientar o aluno a perceber que o adjetivo (ou o advérbio), dependendo do contexto, transmite a ideia de que um evento é habitual ou passageiro, o professor contribui para o desenvolvimento da habilidade de fazer inferências e escolher a resposta mais apropriada na interpretação de questões como a que discutimos.

Diante desse contexto, e na tentativa de estabelecer um elo possível entre teoria e prática, nesta tese, busca-se apontar algumas possibilidades que poderão contribuir para um ensino de língua portuguesa no que se refere à **elaboração de questões** que realmente possam auxiliar tanto o professor elaborador quanto o aluno respondente, e que, de fato, possam auxiliar no desenvolvimento de competências<sup>12</sup> e habilidades<sup>13</sup> de leitura, interpretação e compreensão tanto dos textos quanto dos enunciados de atividades e da gramática de cada texto. Uma observação importante sobre a aquisição de competências é que esse é um processo contínuo ininterrupto ao longo da vida do ser humano que não depende apenas de esforço individual, mas também de oportunidades e ambiente favoráveis.

A linguística cognitivo-funcional pode contribuir para o ensino de língua materna e também para os professores no que diz respeito à elaboração de questões, uma vez que é uma proposta teórica que considera o texto como ponto de partida e que estimula a reflexão linguística. Tanto a perspectiva cognitivo-funcional quanto os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1971, 1996), evidenciam a questão da regularidade dos usos linguísticos e o papel do contexto no delineamento desses usos.

Com a implantação da LDB (1996) e, depois, a partir das proposições contidas nos PCN, iniciam-se as mudanças no rumo da antiga orientação pedagógica. Os PCN (Brasil, 1998) destacam a aplicação competente do português não só como instrumental de acesso e apropriação de bens culturais e atuação ativa no mundo letrado, e também, de maneira acentuada, sua aplicação na resolução e superação de situações e problemas do dia a dia. Conforme Oliveira e Wilson (2015, p. 82), “essa prática sintetiza-se na atividade de *Análise e reflexão sobre a língua*, através da qual se aprimora a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em contextos de comunicação oral ou escrita” (*grifos das autoras*). Isso significa uma proposta de ensino na qual o aluno resolve questões linguísticas para propósitos pragmáticos e comunicativos de maior evidência, ligados a seu ambiente histórico-social.

Silva (2017) aponta que uma orientação da LDB de 1996 é não dividir as categorias linguísticas, mas fazer a integração entre língua, literatura, leitura e produção textual, refletir sobre a língua, trabalhar atividades com a língua em uso, buscar aproximar o estudo da língua das situações-problema enfrentadas pelo estudante no que diz respeito às questões sociais,

---

<sup>12</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

<sup>13</sup> De acordo com a BNCC, habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (Brasil, 2018, p. 29).

históricas e políticas. Conforme Oliveira e Wilson (2015, p. 84), “a LDB/96 propõe o aprofundamento dos conhecimentos de língua portuguesa, com enfoque no desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno e da marca interativa da linguagem”.

Também, de acordo com a BNCC (2018), a seleção de habilidades está associada com conhecimentos essenciais para que o aluno possa apropriar-se do sistema linguístico de sua língua materna. No componente de língua portuguesa, “assume-se uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (Brasil, 2018, p. 139). Segundo Carvalho (2018), quando uma pessoa desempenha determinadas funções, ela mobiliza habilidades e, nesse sentido, elas correspondem a operações mentais como identificar, relacionar, reconhecer. Assim, para executar com êxito uma função específica, será mobilizado um conjunto de habilidades, “que podem ser traduzidas em verbos de ação: *correr, juntar, analisar, inferir, identificar* etc. – adquiridas, desenvolvidas e consolidadas” (Carvalho, 2018, p. 20).

A BNCC (2018) preservou a concepção de linguagem prevista nos PCN (1998). A partir da publicação dos parâmetros, assumiu-se oficialmente a concepção de linguagem como uma forma de ação e interação comunicativa. De acordo com a BNCC (2018), a área da linguagem deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

Além disso, no que se refere à formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), organiza a formação de professores em torno de competências fundamentais. Essa Resolução destaca, no “§ 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores” (Brasil, 2020, p. 1). Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ser orientada pelas competências e habilidades previstas na BNCC, uma vez que esta define as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes para promover seu pleno desenvolvimento.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, estabelece as diretrizes para a formação continuada de professores, tomando como referência um conjunto de competências gerais e específicas. Essas competências estão articuladas a diversas habilidades e seguem a mesma estrutura adotada pela BNCC, que se organiza em torno de dez competências gerais. Essas competências orientam o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a articulação entre

teoria e a prática e assegurando a qualidade do ensino por meio da consolidação de saberes essenciais à atuação pedagógica. Espera-se que essas ações formativas possibilitem aos professores o desenvolvimento de competências gerais, semelhantes àquelas que também devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 9 - Competências gerais docentes previstas na BNC-Formação Continuada

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES</b>
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2020, p. 8)

Além das Competências Gerais, a BNC-Formação Continuada define também um conjunto de Competências Específicas. Entre as quais destacam-se aquelas relacionadas à dimensão da prática profissional-pedagógica. Essa dimensão envolve habilidades vinculadas ao planejamento, à execução e à avaliação de situações de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a elaboração de atividades autorais é uma expressão concreta dessas competências, pois exige do professor a capacidade de articular conhecimentos teóricos e metodológicos com as demandas reais do contexto educacional, promovendo assim, práticas

pedagógicas intencionais, significativas e alinhadas às aprendizagens previstas na BNCC (Brasil, 2018). Na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020, p. 12), uma das competências aponta que o ensino deve, “considerar os diferentes domínios cognitivos e as dimensões do conhecimento quando da definição dos objetivos pedagógicos, elaborando-os para que sejam observáveis e mensuráveis”.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser visto como meio pelo qual os alunos devem desenvolver sua competência linguística e demonstrar seu melhor e maior desempenho em relação ao uso da expressão verbal. Tudo isso é possível por meio do desenvolvimento das competências gerais e específicas da formação do docente.

Para Oliveira (2017), a competência linguística tem relação com a conscientização e a hábil aplicação dos recursos verbais, capazes de possibilitar não só a expressão linguística eficaz, mas também o controle e a exploração dos recursos referidos. Oliveira e Wilson (2022) apontam que, com o surgimento da pragmática, a concepção do ensino de língua vem se enriquecendo pela incorporação, na averiguação do fenômeno linguístico, de elementos que constituem os contextos externos de produção e de recepção da linguagem perante a interação entre as pessoas.

Ganham destaques os modos de dizer, as intenções (conscientes ou não) comunicativas, as informações implícitas, a eficácia do ato de fala, isto é, as condições de felicidade desse ato; enfim, privilegia-se o contexto extralinguístico e o ponto de vista do usuário da língua para se atingir os sentidos veiculados pelo texto (Oliveira; Wilson, 2022, p. 240).

Para estudiosos que veem a linguagem como interação, tais como Antunes (2007, 2014), Koch (2010) e Marcuschi (2008), e também para os documentos oficiais, como os PCN (1998) e a BNCC (2018) e a BNC-Formação Continuada, o texto ganha centralidade no ensino da língua, pois, qualquer que seja a finalidade da aula, o ponto de partida deverá ser o texto. É fundamental entender o texto como um evento comunicativo no qual confluem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Assim, o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, e sim um evento.

Segundo os PCN (1998), a relevância e a importância dos usos da linguagem são determinadas historicamente de acordo com as demandas sociais de cada momento. Cada vez mais exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as exigências sociais de alguns tempos atrás, e tudo aponta que essa exigência tende a aumentar. Para atender a essa demanda, foi necessária uma revisão substantiva dos métodos de ensino e o estabelecimento de práticas que possibilitem ao estudante aumentar sua competência discursiva

na interlocução. Assim, não é mais possível tomar como unidade básica do processo de ensino as que transcorrem de “uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (Brasil, 1998, p. 23). Dessa forma, o texto precisa ser a unidade básica do ensino, o que se alinha à defesa cognitivo-funcional de trabalho com a língua em uso. De acordo com Bakhtin (1997, p. 331), se não há texto, não há o objeto de estudo e de pensamento, assim sendo, “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”.

Pensando, enfim, na elaboração de questões e nos processos cognitivos ou operações mentais envolvidas nesse processo, esta pesquisa está teoricamente embasada na linguística cognitivo-funcional. Na próxima subseção, abordaremos algumas pesquisas que tratam sobre a elaboração de atividades, ou seja, o estado da arte.

#### **2.4 Alguns trabalhos de pesquisa sobre elaboração de atividades escolares: estado da arte**

A elaboração de atividades escolares é, segundo Araújo (2017), uma atividade intrínseca da profissão do professor, um gênero de que ele necessita ter domínio, pois esse processo não envolve somente o sucesso do profissional, mas também do aluno que faz parte do processo ensino-aprendizagem. Ela faz o questionamento sobre qual seria o momento da formação em que o docente aprenderá a elaborar atividades. É sabido que o gênero enunciado de atividades escolares não é trabalhado na formação inicial, quiçá, na formação continuada de professores. A autora expõe que o licenciado e futuro professor não tem aprendido a formular atividades e, em muitos casos, não consegue vincular o objetivo de ensino com as teorias subjacentes à atuação docente, nem sequer seu formato linguístico. Ainda segundo ela, são utilizadas técnicas de aprendizagem em que o docente consegue aprender a elaborar atividades escolares.

É necessário destacar que, durante o processo de escolarização, os alunos precisam familiarizar-se com o gênero enunciado de questões, ou seja, precisam aprender a ler e compreender os enunciados. Lembrando que o enunciado de questões não se restringe apenas à atividade e avaliação da aprendizagem escolar, também se aplica às diversas modalidades e tipos de avaliação fora do ambiente escolar, por exemplo, processos seletivos – vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), concursos diversos, entre tantos outros. Todos esses processos de avaliação utilizam itens e questões como seu principal instrumento para avaliar os conhecimentos e saberes essenciais ao perfil avaliado.

Em muitos casos, os alunos conseguem ler a avaliação e não sabem o que fazer, o que responder e, em tantos outros, o professor faz a leitura da questão com o objetivo de aplicá-la. Acredita-se que somente essa leitura resolverá a falta de compreensão do aluno. Na maioria das vezes, é assim que “ensinamos” o aluno a ler e compreender enunciados. Segundo Marcuschi (2008, p. 231), “[...] sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter”.

Conforme Araújo (2017), essa dificuldade também acontece no processo de elaboração de atividades escolares, pois, a partir das experiências da autora com formação inicial e continuada de professores, uma das maiores dificuldades da profissão está exatamente na elaboração de atividades. O que ela percebe é que a solução apresentada em todas essas circunstâncias são cópias de atividades presentes nos materiais didáticos. Para a pesquisadora, “a autoria de material didático é uma competência a ser enfatizada nos cursos de formação inicial e continuada, dada sua importância para autonomia e desenvolvimento profissional do professor” (Araújo, 2017, p. 25).

A partir desse pequeno esboço sobre a elaboração de atividades escolares, fizemos um levantamento de algumas pesquisas que trabalham com a temática elaboração de atividades escolares voltadas para o ensino, considerando ou não a perspectiva da linguística cognitivo-funcional. Defendemos que, se a questão apresenta uma concepção de linguagem como interação, ela se filia, de maneira geral, a essa perspectiva, dado que o ponto de partida é a enunciação.

A dissertação de Cruz (2012), intitulada *Enunciados em prova de Língua Portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos*, trouxe importantes contribuições ao realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo *corpus* se constituiu de enunciados de compreensão de texto de provas de Língua Portuguesa, bem como das respostas produzidas pelos alunos aos enunciados dessas provas e de entrevistas semiestruturadas com alunos e com a professora de uma turma.

O objetivo geral foi verificar como os alunos compreendem enunciados de avaliações de Língua Portuguesa, por meio da análise das respostas que produzem para as questões propostas. Foram investigadas quais as estratégias de leitura o aluno utiliza ao ler os enunciados para produzir suas respostas.

A pesquisadora adotou as concepções de leitura de Kleiman (2004) e Koch e Elias (2008), que consideram esta uma atividade de construção de sentidos, que pressupõe a interação autor-texto-leitor. Os enunciados e as respostas às perguntas foram tratados como texto. Os

textos, empiricamente configurados em determinadas composições, por sua vez, foram vistos como gêneros. De acordo com Bakhtin (2006), os gêneros são modelos relativamente estáveis que se configuram dentro de determinada esfera social de uso da língua.

Os resultados desse estudo mostraram que os enunciados mais problemáticos quanto à compreensão são aqueles que apresentam formulação incompleta ou inadequada. Com as análises dos enunciados, foi possível perceber que os alunos acertam mais quando são avaliadas as capacidades de: antecipação ou predição de conteúdos; antecipação de propriedades dos textos; comparação de informações e produção de inferências locais. Além de observar que os alunos erram mais quando estão previstas nos enunciados: as capacidades de ativação de conhecimento de mundo; produção de inferências globais e reflexão metalinguística.

De acordo com a autora, as entrevistas com a professora e com os alunos mostraram o “outro lado da moeda”: o erro dos alunos foi associado com o nível de compreensão, pois eles apresentam baixo nível de compreensão, além de ser problemática e indevida. É fundamental que as práticas escolares de ensino de língua materna favoreçam um ensino de leitura e de gêneros discursivos, não separadamente um do outro, como se não fossem parte de um mesmo ensino (Cruz, 2012).

A dissertação de Fabiane Ataíde (2017), *Enunciados de atividades como gênero textual*, teve como objetivo analisar a constituição de enunciados de atividades de material didático, presentes em oito módulos, sendo quatro do Sistema Ético<sup>14</sup> e quatro do Sistema UNO<sup>15</sup>, referente aos componentes curriculares do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, História e Biologia. Além dos enunciados dos módulos, outro elemento que constitui o *corpus* da pesquisa foram os enunciados que constavam nas provas dos professores das disciplinas analisadas. A autora aponta que alguns desses enunciados foram elaborados pelos próprios professores e outros eles coletavam de fontes diversas, como provas de vestibulares, livros didáticos, plataformas digitais, entre outras.

A pesquisa buscou refletir sobre a constituição dos enunciados das atividades escolares – no que tange ao *modelo*, à *estrutura* e à *utilização* – presentes nos materiais didáticos da 1ª e das 3ª séries do Ensino Médio de um Sistema de Ensino adotado em uma rede privada de Campina Grande, e sobre a constituição dos enunciados produzidos ou selecionados pelo professor que trabalha com os referidos materiais didáticos. Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se na teoria da Linguística Aplicada, da Sociorretórica, em Bazerman e

---

<sup>14</sup> Pertencente ao grupo Saraiva (Ataíde, 2017, p. 18).

<sup>15</sup> Pertence ao Grupo Santillana, que é um dos maiores produtores de material didático do mundo, no Brasil controlado pela Editora Moderna (Ataíde, 2017, p. 17).

Miller, lidos em Ataíde (2017) e nos estudos sobre enunciados de atividades escolares (Araújo, 2017).

Na dissertação, os enunciados de atividades escolares foram considerados gêneros textuais que possuem a característica constitutiva de apresentar sequências injuntivas, responsáveis pelo esclarecimento do comando apontado pela questão. Foram recolhidos um total de 540 enunciados de atividades avaliativas, 270 destes produzidos por professores da escola participante da pesquisa e 270 presentes no material didático analisado. A autora ressalta que essa temática tem sido pouco estudada nos cursos de licenciatura, destacando que ainda é muito raro encontrar literatura que verse sobre enunciados de atividades escolares vistos como gênero textual.

Outro trabalho analisado é de Almeida (2018), *Um estudo sobre a leitura e a compreensão do gênero enunciado de questões*, que também realizou pesquisa acerca do enunciado de questões de atividades escolares, porém ela propôs analisar a compreensão leitora do texto enunciado de questões presentes em tarefas, atividades e avaliações escolares. A pesquisa é de natureza interventiva, e teve como objetivo planejar métodos de análise de leitura e a compreensão de enunciados de questões, com a finalidade de verificar como deve ser feita essa leitura e as estratégias utilizadas para a compreensão desses textos. O enunciado da questão é considerado, no estudo, gênero textual por apresentar características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. A pesquisa foi realizada com uma turma do 9º ano de Educação de Jovens e Adultos.

Para a realização da pesquisa, foi elaborada uma sequência didática baseada em estratégias de leitura específicas para o gênero enunciado de questões. De acordo com a autora, o gênero enunciado de questões de atividades e tarefas é produzido e utilizado somente em situações de ensino e aprendizagem. “Esse gênero não é considerado como um texto que necessita ser ensinado, visto que faz parte do cotidiano do aluno desde as primeiras fases da vida escolar” (Almeida, 2018, p. 13).

A autora ressalta que a falta de um trabalho específico com o gênero enunciado de questões e atividades escolares tem gerado alguns problemas no ambiente escolar, em especial quando o objetivo é verificar ou avaliar a aprendizagem dos alunos. A incompreensão desse gênero tem impossibilitado a verificação, posto que, com base na prática pedagógica, a imprecisão nas respostas dos alunos na maioria das vezes se dá porque não conseguem compreender o que é solicitado e não porque não aprenderam o conteúdo.

Foi constatado no resultado da pesquisa que não se pode desconsiderar o conhecimento desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa, pois a incompreensão desse texto pode ser um

obstáculo para o aluno respondente das atividades. Além disso, foi possível perceber que é essencial uma reflexão sobre a importância de um trabalho específico com esse gênero em sala de aula.

A dissertação de Mariana Rigonatto (2020), cujo título é *A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa* foi elaborada sobre as bases da filosofia da linguagem, da linguística cognitivo-funcional e das teorias sobre a elaboração de materiais de ensino. Teve como foco sondar o processo de produção de materiais didáticos autorais por professores em formação inicial para o ensino de língua portuguesa. A autora percebeu que ainda há uma lacuna quando se trata de produção de materiais didáticos e que o livro didático ainda é o principal protagonista das atividades escolares: “até mesmo pesquisas sobre autoria do professor na elaboração de materiais de ensino têm sido poucas. [...] o material didático autorial é uma das ferramentas para que o ensino de língua portuguesa seja coerente com o que foi efetivamente ensinado” (Rigonatto, 2020, p. 13).

Como resultado da pesquisa, observou-se que os professores em formação inicial sentem a necessidade de ter uma formação que possibilite um contato maior com a elaboração de material didático, sendo eles autores de suas atividades. Outro aspecto apontado foi a dificuldade em relação à elaboração dos enunciados de atividades sendo eles protagonistas desse material. De acordo com Rigonatto (2020), a função do professor é essencial na elaboração de materiais de ensino. Ele precisa compreender, em sua formação, como reconhecer o conhecimento linguístico que os alunos trazem e, com isso, possibilitar, por meio do ensino, a chance da investigação da língua, para que eles possam se reconhecer e se sentir pertencentes a ela e conseguir manuseá-la de acordo com as suas necessidades, dirigindo as situações de interação, atingindo os sentidos que “pretendem e decidindo-se pela melhor estrutura dos enunciados em suas atividades” (p. 108).

Esses são alguns exemplos de pesquisas que utilizaram, em algum aspecto, a temática da elaboração de atividades escolares ou do enunciado de questões, que também trouxeram o enunciado de atividades escolares como gênero textual. Cada uma delas contribui com perspectivas diferentes, apresentando e exemplificando como as pesquisas têm explorado a questão do enunciado de atividades escolares, assemelhando-se à nossa proposta. Cabe ressaltar, ainda, que a originalidade de nossa pesquisa é justamente o fato de trazer a elaboração de atividades escolares para serem trabalhadas diretamente com os professores, assim levando a eles a perspectiva da linguística cognitivo-funcional e da autoria de suas próprias atividades escolares. Como forma de compreender o enunciado de questões como gênero textual e a formação continuada de professores, na próxima seção, passaremos a discutir sobre esses temas.

### 3 O GÊNERO ATIVIDADES ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, abordamos as atividades escolares como gênero textual e a formação continuada de professores, pois o foco desta pesquisa é analisar um conjunto de atividades escolares elaboradas por professores da educação básica de Língua Portuguesa depois da formação em ciclo de oficinas. Para tanto, faz-se necessário fundamentar a perspectiva de enunciado de atividades escolares como gênero da ação docente.

#### 3.1 As atividades escolares como gênero

Nesta tese, as atividades escolares são compreendidas como gênero textual, pois são bastante utilizadas pelos docentes em sala de aula e, por apresentarem comandos que fazem o interlocutor agir numa determinada direção explicitada textualmente, abordaremos a sequência injuntiva. De acordo com Araújo (2017, p. 38), “os gêneros planejados pela sequência injuntiva, entre eles a atividade escolar, caracterizam-se por ‘fazer agir’ o interlocutor, dizendo ‘como agir’, atribuindo-lhe, muitas vezes, consequências negativas em caso de comandos não obedecidos”.

Por algum tempo, a diferença entre tipo e gênero textual não foi uma tarefa fácil de efetivar. Marcuschi (2008) afirma que os tipos textuais abrangem uma quantidade irrisória de categorias e são reconhecidos como narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos. Contudo, tal diferenciação pode ser realizada partindo do pressuposto de que o tipo textual é caracterizado mais como sequência linguística do que como textos materializados, isto é, modos textuais. Já os gêneros textuais são textos materializados em diversas situações comunicativas, não são organizados a partir de uma sequência, e há possibilidade de ser sequenciado por mais de uma categoria e, assim, uma delas sobressai em relação à outra. Rosa (2007) reforça dizendo que os gêneros são heterogêneos quanto a sua planificação sequencial, mas sempre uma das sequências apresenta-se com maior frequência e é preponderante sobre as demais. “Levando em consideração tal aspecto, identificamos exemplares de gêneros que têm tendência a compor-se pela sequência injuntiva, e chamamos de *textos injuntivos*” (p. 15, *grifos da autora*).

Para Rosa (2007, p. 15), a sequência injuntiva está ligada a um propósito geral que leva os interlocutores a agir numa determinada direção explicitada textualmente. O funcionamento de um texto planejado predominantemente pela sequência injuntiva, entre eles a atividade escolar, “passa por processo social pelo qual a linguagem é usada por um produtor em razão de

permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa”. Sendo assim, toda ação sociocomunicativa que faz uso da linguagem é efetuada mediante algum gênero. De acordo com Bazerman (2021, p. 39), “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. [...] Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”.

Dentre os vários conceitos apresentados pelos pesquisadores sobre gêneros, Bazerman (2020) aponta conceitos de *conjunto de gêneros* e *sistema de gêneros*. Conjunto de gêneros, de acordo com o autor, é um conjunto de textos que uma pessoa numa determinada atividade social tende a produzir em situações específicas. Por sua vez, o sistema de gêneros compreende os inúmeros conjuntos de gêneros empregados por um grupo de pessoas que trabalham juntos de maneira organizada.

Segundo Bazerman (2020), a conceituação de gêneros não pode ser considerada simplesmente como um conjunto de traços textuais, pois isso, pode levar os indivíduos a ignorarem os papéis criativos que eles exercem na construção de sentidos. Segundo o autor, para compreender mais profundamente os gêneros, é necessário aplicá-los como fenômenos psicossociais que fazem parte de processos de atividades organizadas socialmente.

Gêneros são não somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais (Bazerman, 2020, p. 52).

Conforme o exposto, é necessário salientar que os gêneros textuais não são antagônicos aos tipos textuais, e também não formam uma oposição, na realidade, são complementares e integrados. Marcuschi (2008, p. 156) aponta que “não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”. Ainda conforme o autor, não podemos ver o gênero e tipo textual dicotomicamente, visto que eles são dois aspectos que compõem o funcionamento da língua em interações sociais da vida cotidiana. “Toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum tipo de gênero textual.”

Cabe salientar que, até o momento, a literatura acerca dos estudos sobre *atividades escolares* como gênero ainda é limitada, portanto, a pesquisa limitou-se aos estudos realizados por Almeida (2018), Araújo (2017), Ataíde (2017) e Rosa (2007), nos quais as autoras também

ressaltam a presença da sequência injuntiva nas atividades escolares. Rosa (2007) indica que esse tipo de sequência aparece em gêneros como panfletos, cartazes, embalagens de produtos, rótulos de alimentos, correspondências comerciais e revistas de variedades. Todavia, a autora não se refere às atividades escolares como um gênero no qual essa sequência aparece de modo recorrente.

Nesse sentido, as atividades escolares podem ser compreendidas como pertencentes ao gênero textual, pois os gêneros são diversos textos empíricos que circulam num dado contexto sócio-histórico dotado de, como afirma Bakhtin (2006), conteúdo temático, estilo, construção composicional de um enunciado/texto, e são indissociáveis e determinados pela especificidade de um campo particular de comunicação.

Dessa forma, a atividade escolar pode ser definida como gênero, pois ele é aprendido na comunidade escolar, não só aprendido, mas utilizado como modelo comunicativo em situações concretas das atividades escolares para verificação de aprendizagem de um determinado conteúdo (Almeida, 2018). Também por estabelecer uma determinada condição comunicativa, inserido em um processo comunicativo, e tem o professor ou autor do material didático como enunciador e o aluno como enunciatário.

Nesse sentido, as atividades escolares presentes em atividades, tarefas e avaliações e por apresentar características temáticas, composicionais e estilísticas próprias pode ser considerado gênero textual. A temática pode ser determinada por apresentar ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para alcançar objetivos determinados. No que se refere a sua composição, a atividade escolar apresenta uma esquematização com algumas características específicas que resultam num texto com uma dada configuração que funciona discursivamente para induzir os alunos/leitores a obedecer a um comando numa determinada direção.

Assim, as atividades escolares podem ser compreendidas como pertencentes a um *sistema de gêneros*. De acordo com Bazerman (2020, p. 54), “um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas”. Para exemplificar, ele aponta o conjunto de gêneros escritos pelos professores que atuam com determinado componente curricular, as atividades elaboradas, plano de aula, bilhetes, *e-mails* e tantos outros gêneros que são produzidos e circulam no ambiente escolar. Ainda de acordo com o autor, “esse sistema de gêneros é também parte do sistema de *atividades* da sala de aula. Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações” (Bazerman, 2020, p. 55, *grifos do autor*).

Enfim, o gênero atividades escolares, que ganha forma no contexto escolar, além de que só faz sentido no ambiente escolar, é corriqueiramente produzido pelos docentes em situações típicas, tais como exercícios e atividades de fixação, atividades avaliativas. De acordo com Araújo e Silva (2015, p. 19), “selecionar gêneros para uma situação formal de ensino/aprendizagem, nos mais diferentes contextos de ensino, depende da função que esses gêneros ocupam no espaço social em que estão inseridos [...]”.

Sendo assim, o gênero textual atividades escolares apresenta necessariamente: 1) um texto-base; 2) um comando que deve ser obedecido pelo aluno, ou seja, o enunciador (professor) apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, com o objetivo de ser alcançado por parte do interlocutor (aluno); 3) no caso de questões de múltipla escolha, há alternativas (em geral 4) para que o aluno apresente uma como resposta correta, esperada, adequada para o que foi perguntado no comando. O item 2, o comando, é estruturado geralmente por meio da sequência injuntiva. Conforme afirma Rosa (2007),

a escolha da sequência injuntiva por parte do produtor textual, do ponto de vista discursivo, [...], está ligada a um objetivo geral de “fazer agir” o seu interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente. Assim, o “fazer agir” está associado a um “dizer como agir”, através de atos imperativos que ora assumem uma conotação de ordem sobre o que se deve fazer, ora de indicação sobre uma forma de fazer, ora de sugestão sobre como ou o que é melhor fazer, ora solicitação a realizar uma dada ação (p. 20-21).

Hipoteticamente, ao produzir um gênero de base injuntiva ou não, o indivíduo age sobre o mundo e sobre os outros. Além de que tem o objetivo de fazer o interlocutor agir numa determinada direção, concordando com o que foi exposto, isto é, qualquer que seja a sequência textual que constitui o gênero, a intenção será a de “fazer agir” (Rosa, 2007). Nas sequências injuntivas, a incitação do “fazer agir” é feita de modo direto e a forma verbal usada é o modo imperativo.

Segundo Marcuschi (2002, p. 28), para compreendermos a formulação de enunciados, é necessário considerar o que ele diz, “a sequência injuntiva vem representada por um verbo no imperativo – *pare!* Seja razoável! Esses enunciados, incitadores da ação, podem sofrer modificações significativas na forma de assumir a configuração mais longa na qual o imperativo é substituído por um *deve*”. De acordo com Travaglia (1991, p. 43), cada modo de enunciação estabelece um objetivo da enunciação, um modo de proceder do enunciador em relação ao objeto do dizer: “na injunção, diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação”. Na sequência injuntiva, o locutor é que incita o fazer,

enquanto o interlocutor é o potencial executor. Assim, o texto injuntivo estabelece o interlocutor do texto como aquele que realiza aquilo que se requer.

A sistematização da sequência injuntiva se sustenta em um processo **instrucional/pedagógico** por meio do qual existe uma exposição de um plano de ação, **sequência de comandos**, a ser seguido para se materializar um objetivo maior almejado pelo locutor e/ou pelo interlocutor do texto (Rosa, 2007).

Ainda de acordo com Rosa (2007), os comandos que caracterizam a sequência injuntiva, para que se chegue ao objetivo final regido pela injunção, são **obrigatórios**, **alternativos** e **opcionais**. Os comandos **obrigatórios** são aqueles que precisam ser executados, caso contrário, o macro-objetivo acional<sup>16</sup> estará fadado ao fracasso ao não ser atingido, e o interlocutor será punido. Para exemplificar, a autora apresenta exemplo com um manual de instrução, inserido no rótulo do sabão em pó que ensina como lavar roupas brancas. O usuário do sabão em pó deverá seguir os comandos expressos na caixa, um deles é não lavar as roupas brancas com as coloridas, nem as muito sujas com as pouco sujas. A não obediência a esse comando poderá acarretar prejuízo, as roupas brancas serão manchadas.

Já os comandos **alternativos** são aqueles que só precisam ser realizados mediante uma necessidade do processo no plano de execução da ação requerida. Nesse caso, o interlocutor, optará por um dos comandos para executá-lo. Rosa (2007) exemplifica com um panfleto sobre como combater o mosquito da dengue, apresentando dois ou mais comandos alternativos, deixando claro que apenas a execução de um deles seria suficiente para resolver o problema. O interlocutor tem a opção de escolher entre esses comandos, sendo que apenas um deve ser executado.

Por fim, os comandos **opcionais** são aqueles cuja execução não é uma condição fundamental para que o macro-objetivo seja alcançado. “São *comandos* que estão ligados a uma atitude de escolha por parte do leitor-usuário do texto” (Rosa, 2007, p. 47, *grifos da autora*). A receita de bolo é um bom exemplo, pois há sugestão de um ou mais de um recheio. O interlocutor poderá escolher entre um deles ou mesmo nenhum. Lembrando que todos os comandos referentes ao preparo do bolo são obrigatórios, pois indicam ações que o interlocutor do texto deve realizar, do contrário, o bolo não sairá conforme o previsto.

Conforme Araújo (2017), ao analisar a atividade escolar como gênero para fazer agir, tendo como objetivo demonstrar conhecimento, constatou-se que a maioria dos comandos se

---

<sup>16</sup> O *macro-objetivo acional*, que compõe a primeira fase da sequência injuntiva, tem o gênero textual como ponto de partida para sua sinalização: a identificação por parte do leitor de que o objeto da sua leitura é um texto injuntivo já lhe permite saber que este texto o instruirá a fazer algo (Rosa, 2007, p. 34).

caracteriza por ser obrigatório. Os alunos precisam cumprir o que está dito ou efetivar a tarefa de tal forma, caso contrário, serão punidos com notas baixas. “Considerando a assimétrica relação interacional estabelecida entre professores e alunos, cabe a estes prestarem contas do que pede o professor e, nesse tipo de relação, nem sempre há abertura para respostas diferentes” (p. 39). Conforme a autora, os comandos que mais aparecem, não que os demais sejam impossíveis de aparecer, são os **obrigatórios**, e quando os outros dois tipos, **alternativo** e **opcional**, surgem, estão relacionados a um comando obrigatório. Vejamos o exemplo abaixo.

Quadro 10 - Tipos de comando que aparecem nas atividades escolares (obrigatório, opcional e alternativo).

**Instruções:**

- **Pesquise, leia** várias propagandas e escolha aquela que mais lhe agrada e copie no caderno.
- **Grave** um áudio lendo a propaganda, como se você estivesse vendendo o produto.
- **Tempo do áudio:** mínimo 30 segundos e no máximo 2 minutos;
- **Faça** a leitura com entusiasmo (tente me convencer a comprar seu produto).
- **Ensaie** várias vezes antes de gravar;
- Você **pode** colocar fundo musical (opcional);
- **Enviar** para o WhatsApp da professora.

portuguesa/. Acesso em: 30 jun. 2024.

Neste exemplo, observa-se a presença de comandos **obrigatórios**, que, em sua maioria expressa com verbos no imperativo. A primeira contém os verbos *pesquisar* e *ler* no imperativo. Em seguida, no próximo comando, também aparece um verbo no imperativo, *gravar*, e, para executá-lo, é necessário ter atendido aos dois primeiros. Nos comandos subsequentes, aparecem os verbos *fazer* e *ensaiar* e, para executar essas tarefas, também é preciso ter executado a primeira atividade.

O próximo comando é **opcional**; o aluno pode executá-lo ou não sem ser punido por isso. No último comando, embora o verbo não apareça no imperativo, ele indica que é necessário realizar essa tarefa. Caso ela não seja realizada, provavelmente, o aluno não atingirá os objetivos traçados pelo professor. Araújo (2017) destaca que as atividades escolares, como os demais gêneros que usam a sequência injuntiva, tendem a uma certa rigidez, visto que possuem um caráter de obrigatoriedade.

Nesse exemplo, apareceu um comando opcional, o que é mais raro aparecer em atividades e tarefas escolares, possivelmente porque esse gênero parece ser utilizado habitualmente como instrumento de aprendizagem ou de avaliação. Esse tipo de comando geralmente aparece em avaliações como questão-bônus, ou seja, aquelas que são formuladas como forma de recompensar o aluno por questões não resolvidas (Araújo, 2017).

Diante do exposto, reiteramos a importância de perceber as atividades escolares como gênero textual que possui finalidades próprias. De acordo com Ataíde (2017), entre essas

finalidades, podemos citar: a) fazer que o aluno obedeça a um pedido/ordem expresso no comando do enunciado, com o objetivo de gerar uma resposta que receberá um valor determinado, seja ele em forma de nota ou somente pela comprovação da execução da atividade; b) foco determinado, como o de atender ao que está sendo solicitado no comando do enunciado; c) público-alvo específico, que habitualmente são os alunos, para que consigamos situá-lo dentro da perspectiva do gênero textual e compreendê-lo como um gênero específico do fazer docente.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. No caso dos enunciados de atividades escolares, as formas linguísticas que levam à realização dos objetivos são também elementos que necessitam dos mecanismos cognitivos para a compreensão do gênero enunciado de atividades escolares, conforme veremos na próxima subseção.

### 3.2 Mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões

A aprendizagem é um processo cognitivo intrínseco ao ser humano, mas que não pode ser observado diretamente. Para que seja possível avaliá-la, é necessário torná-la, pelo menos em parte, visível. No contexto educacional, as atividades escolares e avaliações cumprem o papel (talvez em termos ideais) de tornar a aprendizagem visível, palpável, mensurável.

Nesse sentido, as orientações didáticas e teóricas são fundamentais no processo de elaboração de atividades, uma vez que elas devem ser elaboradas de forma clara e precisa. Uma questão deve informar o aluno o que se exige dele e como ele deve agir. Conforme Araújo (2017, p. 29), “uma atividade deve estar ligada a pelo menos um tipo de objetivo de ensino, ou seja, uma atividade precisa indicar o que será verificado ou avaliado”. A autora destaca que o professor pode determinar os diferentes níveis de **complexidade** de uma atividade, bem como o grau de aprendizagem que ela exige. É fundamental considerar que determinar um objetivo para a atividade auxilia o processo de avaliação, pois o professor passa a contar com um parâmetro de referência para a correção. Esse processo envolve processos cognitivos e metacognitivos tanto no ato de elaborar a atividade pelo professor quanto no ato de responder à questão pelo aluno.

Dentre os principais processos cognitivos envolvidos na elaboração de questões estão: **percepção, memória, associação de ideias, seleção, análise, síntese**. Ao elaborar, o professor precisa fazer previsão dos exercícios linguísticos e cognitivos que o aluno acionará ao responder

às questões. Acreditamos que cada um desses mecanismos cognitivos pode operar em conjunto para incorporar conhecimentos e produzir uma interpretação do mundo em nossa volta.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 228), antes de pensar em qualquer coisa, é importante ter clareza quanto ao fato de que a compreensão está relacionada a esquemas cognitivos internalizados. A exemplo, aponta a **percepção** que é orientada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado no decorrer da vida. “Nossas experiências, por sua vez, são uma construção com base em sensações organizadas e não fruto puro e simples de sensações primárias”. De acordo com o autor, essa ideia é bastante antiga e já foi defendida no século VI a.C. por Heráclito.

**Perceber**, segundo Marcuschi (2008, p. 228), “é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados”. Ver algo é importante para a percepção, mas “não é ainda *perceber* determinado objeto” (*grifo do autor*). Ele apresenta como exemplo a maneira como uma cadeira é vista. “Eu não vejo uma cadeira e sim um objeto que é percebido pelas condições cognitivas internalizadas e que então é identificado como *cadeira* (2008, p. 228 - *grifos do autor*). Nesse sentido, o ser humano pensa com categorias e não com sensações. Para Abreu (2010, p. 21), “essa capacidade cognitiva de categorização é a que nos permite formar conceitos e a organizá-los numa vasta rede de conhecimento”.

Assim, toma-se conhecimento de algum objeto e identifica-se esse objeto como sendo determinada coisa quando se tem categorias ou esquemas cognitivos. “A cadeira, na sua condição de um objeto físico e cultural para determinada função ou ação cotidiana – por exemplo, sentar –, não é um dado dos sentidos, mas uma elaboração cognitiva” (Marcuschi, 2008, p. 228). É necessário ter experiência com algum objeto para poder reconhecê-lo como sendo tal objeto. No exemplo da cadeira, para reconhecê-la como cadeira, é necessário que se tenha construído algum tipo de experiência. A percepção de um objeto está condicionada à simulação do efeito do corpo do observador com o objeto percebido. Ou seja, para que o processo cognitivo se complete, é preciso que o estímulo percebido ative o corpo.

Numa atividade escolar, o aluno que lê ou ouve aquilo que foi perguntado faz uso da percepção quando, por exemplo, tenta identificar que conhecimentos trabalhados pelo professor ela deseja que ele ative. Uma vez identificado e acessado o conteúdo/conhecimento, o aluno estará pronto para efetivar a resposta da questão.

Outro mecanismo cognitivo atuante na elaboração e na resposta de atividades escolares é a **memória**. Segundo Van Dijk ([1978] 1992), a memória constitui um componente fundamental em nossa cognição, já que é responsável pela organização e processamento das informações, pois é o local onde elas são armazenadas de maneira eficaz. Nossa capacidade de

memorização ocorre por meio de associações, como o vínculo de um conhecimento novo com o conhecimento anterior, o que nos permite atribuir novos significados às coisas.

Bybee (2016) discute sobre os processos cognitivos de domínio geral, e um deles é a *memória*. A memória para formas linguísticas é representada por feixes de exemplares e contém, ao menos potencialmente, toda a informação que o usuário da língua pode perceber na experiência linguística. Assim, a memória faz referência à bagagem mental de experiências compartilhadas no trato social, o que facilita o acesso a novas experiências.

Para Langacker (1987), a memória pode ser classificada em **memória de curta duração (operacional)** e **memória de longa duração (processual)**. A de curta duração é temporária e mantém informações recentes no cérebro por um período breve. Conforme Abreu (2020), a memória de curta duração é também chamada *memória operacional* ou *memória de curto prazo*. É aquela que é usada cotidianamente para viver as rotinas diárias e resolver problemas. Por exemplo, quando alguém vai ao *shopping center* e precisa estacionar o carro, é necessário guardar na mente o local onde ele foi estacionado, para que, ao voltar com as compras ou após o passeio, saiba a localização do veículo. No entanto, logo depois, esse local tende a ser esquecido, e, em muitos casos, não teremos nem noção de onde o deixamos. Essa memória é transitória, as informações são armazenadas por um período curto, ou seja, somente para desempenhar uma tarefa que requer a consciência. A memória operacional é responsável por processar diferentes tipos de informações, como sons, imagens, palavras e pensamentos, mantendo-as acessíveis até que sejam usadas. No entanto, essa memória possui uma capacidade limitada em relação ao número de itens que pode manter em processamento.

Já a memória de *longa duração*, ou *processual*, armazena as informações por mais tempo, sendo responsável por preservar nossas lembranças mais duradouras. Segundo Abreu (2020), a memória processual está relacionada a habilidades motoras e ações repetitivas, ou seja, está relacionada às aprendizagens que não são apagadas. O autor afirma que, ao aprender a andar de bicicleta, uma pessoa será capaz de realizar automaticamente a ação de equilibrar e pedalar quando subir nela. O mesmo acontece com atividades como nadar, amarrar os sapatos e usar os talheres à mesa: uma vez aprendidas, essas habilidades não são esquecidas.

No que se refere ao armazenamento de informações linguísticas, segundo Lima-Hernandes (2010, p. 96), uma informação muito recorrente no sequenciamento sintático é facilmente removida, “porque ela já teve um percurso histórico de uso tão frequente que já integra a lista das experiências a serem pressupostas e inferidas nos contextos de uso”. A informação, estando já suficientemente gravada na memória individual, pode ser incluída “como informação típica da bagagem pragmática do interlocutor também” (2010, p. 96). É por

isso que algumas informações podem ser omitidas num enunciado ou texto porque são facilmente inferidas do uso frequente e que está armazenado na memória.

Ainda conforme Abreu (2020), existe também a *memória retentiva*, chamada também de *declarativa*, que contém nossa autobiografia. Essa memória auxilia no relato da nossa vida, pois podemos contar onde nascemos, quem são nossos pais, local onde moramos e estudamos. Além de incluir toda a nossa educação formal e informal e as regras de convivência social. Essas regras normativas são injuntivas, pois impõem como se deve fazer as coisas. É uma espécie de comando que apresenta um roteiro que leva o sujeito a agir numa determinada direção. A memória retentiva é conhecida também como *episódica*, uma vez que podemos lembrar, a qualquer momento, de inúmeros episódios que vivemos ou vivenciamos alguém viver, no decorrer da nossa existência.

No contexto escolar, tanto a memória de **curta duração** (operacional) quanto a memória de **longa duração** (processual) são fundamentais para a aprendizagem, pois permitem que o aluno guarde dados relevantes por tempo suficiente para desenvolver atividades, como seguir instruções, compreender conceitos durante a explicação do professor, organizar ideias no momento de resolver atividades. Sem essas memórias, seria mais complicado realizar trabalhos que exigem processamento de informações simultâneas, como ler e compreender um texto ao mesmo tempo ou resolver um problema matemático. Aquilo que o aluno aprendeu durante as aulas, se lhe foi significativo, ficará retido na memória para que ele faça uso desse conhecimento quando lhe for solicitado, ou por meio de uma atividade escolar ou por meio de uma ação prática no mundo.

Outro mecanismo cognitivo atuante na elaboração de questões é a **associação de ideias**, em que há relação entre conceitos, memórias ou pensamentos que podem estar associados de alguma maneira. Esse processo é essencial para a criatividade, a resolução de problemas e para o processo de ensino e aprendizagem. Na linguística cognitiva, a associação de ideias é entendida por meio de um conceito mais específico: o *blending* ou mesclagem conceptual ou, de maneira mais geral, à fluidez cognitiva, já tratada anteriormente.

Para Fauconnier e Turner (2002), a mágica dos computadores, a descoberta do código genético, a ampla aplicação do método axiomático nas ciências formais e do estruturalismo nas ciências sociais são resultado de operações de um cérebro que tem evoluído sistematicamente. Os autores distinguem dois importantes períodos na história da humanidade: a idade da forma e a idade da imaginação. A idade da forma faz referência aos períodos históricos em que o foco do conhecimento estava nas categorias estáveis e observáveis, tais como as formas geométricas, de Euclides na matemática. A idade da imaginação diz respeito à atuação dinâmica da cognição

criativa na ciência, nas artes, na tecnologia e na linguagem. Mesmo que, na idade da forma, o foco estivesse na descrição de formas fixas, havia atuação da imaginação e da capacidade de integrar conceitos, tal como vimos anteriormente sobre a fluidez cognitiva, característica da fase 3 da evolução da mente.

Para os autores, a mente humana opera de maneira dinâmica: observa **semelhanças** (e diferenças) entre conceitos, **integra** tais conceitos e **produz ideias** novas e criativas. Para eles, a habilidade de imaginar e criar está enraizada em processos cognitivos dados *a priori*, de maneira inconsciente.

Se o ser humano tem a habilidade natural de estabelecer relações, realizar mesclagens conceptuais e produzir metáforas, isso precisa ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. Na escola, tal habilidade pode ser desenvolvida progressivamente por meio de relações que necessitem de observação sistemática, análise, síntese.

Outro mecanismo cognitivo essencial tanto no planejamento de atividades quanto na atribuição de respostas é a **análise**, pois consiste na decomposição de uma unidade complexa em partes menores para entender sua estrutura, componentes e inter-relações. É usada na resolução de problemas e em trabalhos científicos como forma de examinar detalhes e compreender o todo. Esses elementos são relacionados entre si ou com outros previamente conhecidos, gerando resultados que podem estimular raciocínios, conexões, relações, associações, identificações e classificações. Segundo Moretto ([2001] 2024, p. 166), “analisar é uma operação mental que parte de um todo para a compreensão de suas partes”.

A análise, portanto, se ocupa de **separar, dissecar, fragmentar, desintegrar e desestruturar** o objeto que lhe é apresentado como forma de gerar reflexão e conclusão. Por exemplo, um mecânico que desmonta as engrenagens de um carro para encontrar a causa de uma falha na ignição com certeza ativará o mecanismo da análise. Conforme Mannis (2014, p. 217), “na análise os objetos são desmembrados em partes (objetos e abstrações), e essas informações ficam armazenadas no nosso repertório para posterior utilização: tanto o objeto como um todo quanto suas partes e estrutura”. Assim, temos, por exemplo, as atividades escolares. Tanto para elaborar quanto para responder, elas precisam ser pensadas no seu todo e também separadas de suas partes: o texto-base, o enunciado da atividade, o enunciado da tarefa, as palavras usadas no comando, as palavras usadas nas alternativas (caso a questão seja de múltipla escolha). Todas essas partes podem ser utilizadas posteriormente quando solicitadas, seja pela *percepção* (comparação ou identificação), seja pela *síntese* (resolver problemas) (Mannis, 2014).

Também a **síntese** é um mecanismo cognitivo fundamental para o processamento de informações, especialmente para elaborar e responder a atividades escolares, permitindo a integração de inúmeros elementos para construir uma conclusão coerente. A síntese é um processo cognitivo inverso da análise; ou seja, ao realizar uma síntese, combinam-se diferentes elementos para estabelecer as características de um todo (Moretto, [2001] 2024). Assim, para o leitor ter compreensão de um texto, primeiramente faz o reconhecimento de palavras, com base na decodificação do texto. Segundo Mannis (2014, p. 218), “os processos de *síntese* envolvem atividades como *raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisão e atenção*, e operam estreitamente com recursos da instância de *análise* – por exemplo, na *resolução de problemas*” (*grifos do autor*). Esse mecanismo é essencial para a efetivação da aprendizagem e para a construção de significados mais amplos.

Ainda no que se refere ao mecanismo cognitivo da **síntese**, um estudo relevante para este fim é o de Van Dijk e Kintsch (1983), que aborda as macrorregras para sintetizar um texto depois de sua leitura integral. As macrorregras são estratégias cognitivas empregadas para resumir e organizar informação de maneira mais compreensível. Elas são fundamentais para a compreensão e produção de textos, auxiliando a identificar ideias principais e excluir detalhes menos relevantes. Para a elaboração de uma síntese, eles identificaram as seguintes macrorregras: apagamento (*deletion*), seleção (*selection*), generalização (*generalization*) e construção (*construction*). Vejamos cada uma delas:

a) **Apagamento** é a exclusão de todo material linguístico que o falante considera irrelevante, que não é útil para a interpretação de outras proposições. Por exemplo, a oração *A menina passou na rua com um casaco verde*, que, entre outras, contém as seguintes proposições:

*I – A menina passou na rua.*

*II – Ela estava usando um casaco.*

*III – O casaco era verde.*

A regra I pode ser reduzida em:

*I – A menina passou na rua*

De acordo com Van Dijk ([1978]1992), para a interpretação do restante do texto, não é necessário saber se a menina estava usando um casaco, um vestido, calça jeans e uma blusa, se o casaco era verde e não branco. Nesse caso, essas informações são irrelevantes em relação a todo o texto. Isto não significa que essas informações não sejam importantes, mas elas são secundárias em relação ao significado ou interpretação em um nível superior ou global. De

acordo com o autor, essas proposições secundárias são, na verdade, esquecidas mais rapidamente ao se fazer elaborações cognitivas.

b) **Seleção:** é uma variante da modalidade da macrorregra do apagamento, pois, à medida que o leitor faz a leitura, apaga proposições irrelevantes e, de modo consequente, seleciona as informações relevantes. Nesse caso, também uma certa quantidade de informações é omitida, mas aqui a relação entre a série de proposições é dada de maneira muito mais clara. Segundo Croft e Cruse (2004, p. 47), “o ajuste focal da **seleção** é nossa capacidade de atender a partes de nossa experiência que são relevantes para o propósito em questão e ignorar aspectos de nossa experiência que são irrelevantes”.

Esse processo é fundamental para a tomada de decisões, para a resolução de problemas, para a leitura, para a escrita e para a resolução de atividades escolares, pois o cérebro não pode processar todas as informações simultaneamente. Vejamos a seguinte série de proposições:

*I – João dirigiu-se para o seu carro.*

*II – Entrou.*

*III – Ele foi para São Paulo.*

Mais uma vez, embasado em Van Dijk ([1978] 1992), percebemos que as informações I e II representam condições “normais” de um fato, isto é, propriedades constitutivas desse fato. Devido ao nosso conhecimento geral sobre automóveis, sabemos que, para ir de um lugar para outro, primeiro devemos ir até o carro e depois entrar nele. Da mesma maneira, pode-se omitir a proposição *Chegou em São Paulo*, pois é evidente que você chega a algum lugar se viajar. Assim, apagam as informações I e II e seleciona-se a informação III (*João foi para São Paulo*) para constituir a síntese.

c) **Generalização:** acontece a substituição de uma sequência de proposições por uma única proposição, consecutivamente por uma superior, capaz de abranger tudo em um único superconceito. Vejamos alguns exemplos:

*I – A menina brincava com a boneca.*

*II – A menina brincava com a bola.*

*III – A menina brincava com o ursinho de pelúcia.*

Estas proposições podem ser substituídas por uma nova proposição:

*I – A menina brincava com os brinquedos.*

Todas as proposições implicam conceitualmente uma série de conceitos, ou seja, o material linguístico é substituído por um superconceito compartilhado, que altera o conjunto abrangente *boneca, bola e ursinho de pelúcia* pelo superconceito *brinquedos*. Segundo Van Dijk ([1978] 1992, p. 61-62), “em generalizações deste tipo também ocorre o que normalmente

chamamos de abstração. O significado desta operação reside no fato de que os traços característicos mais particulares de uma série de objetos tornam-se relativamente pouco importantes no nível macro<sup>17</sup>”.

d) **Construção:** é a substituição de uma sequência de proposições por uma única proposição do texto. A construção tem um papel muito importante, pois sua função é semelhante à regra de seleção, porém, nesta, esse material é simplesmente apagado, mantendo-se a proposição mais geral, enquanto, na seleção, a proposição mais geral deve ser inferida. Para exemplificar, veja as proposições abaixo:

*I – Fui ao aeroporto.*

*II – Comprei uma passagem.*

*III – Caminhei para a área de embarque.*

*IV – Entrei no avião*

*V – O avião partiu.*

Esta série pode ser definida na seguinte proposição:

*I – Eu viajei de avião.*

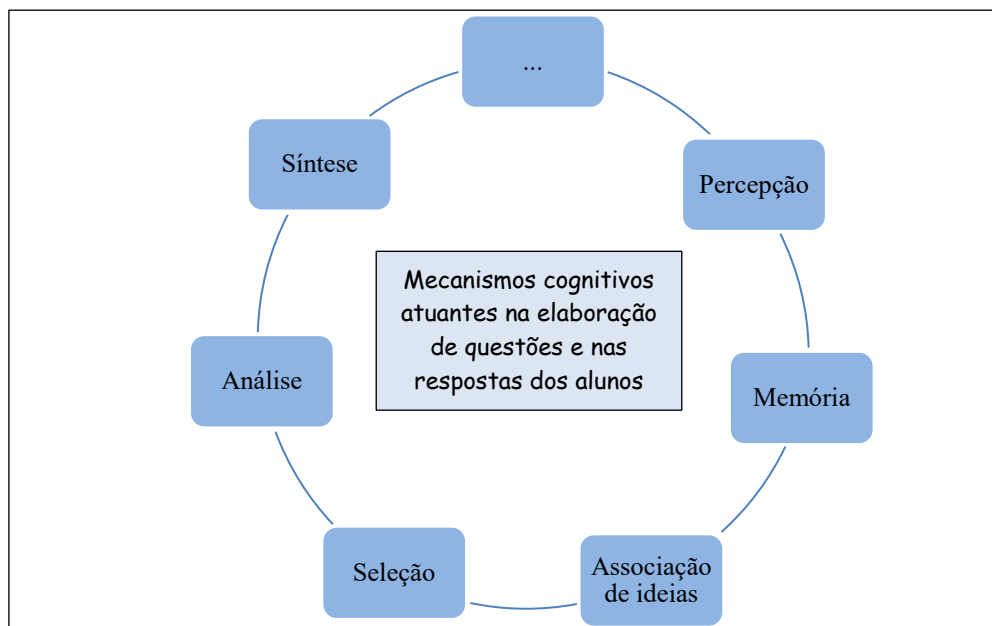
As proposições acima são elementos constitutivos ou opcionais, isto é, possíveis, mas não obrigatórios, sendo do nosso conhecimento convencional de viagem de avião. Essa regra é interessante, porque o conceito *viagem de avião* não precisa necessariamente estar explícito no texto, basta simplesmente mencionar uma série de elementos essenciais para viajar de avião para poder inferir essa conexão no texto (Van Dijk, [1978] 1992).

Com base nessas considerações teóricas, elaboramos um esquema com os mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões. No esquema, as reticências indicam a existência de outros mecanismos cognitivos que não foram listados. Destacamos apenas os principais, tanto para a elaboração de questões quanto para a construção das respostas dos alunos. Vejamos a figura:

---

<sup>17</sup> “En las generalizaciones de este tipo se produce también aquello que normalmente denominamos abstracción. El sentido de esta operación reside en que los rasgos característicos más particulares de una serie de objetos se vuelven relativamente poco importantes en el macronivel” (Van Dijk, [1978], 1992, p. 61-62).

Figura 4 - Mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões e às respostas dos alunos dada às questões.



Fonte: Elaborado pela autora.

Feitas essas considerações sobre os mecanismos cognitivos atuantes tanto na elaboração de questões quanto na resposta dada pelos alunos, passamos a tratar dos níveis de leitura que atuam no processo.

### 3.3 Níveis de leitura presentes na elaboração de questões

A leitura é uma atividade cognitiva complexa, que envolve diversas habilidades e processos, como memória, atenção e capacidade de aprendizagem. Responder às atividades escolares é um processo que envolve leitura e, com ela, os mecanismos cognitivos de memória, atenção, relação etc. A abordagem cognitiva considera o contexto social da interação entre leitor e autor por meio do texto. Nesse sentido, a compreensão de um texto ocorre no cérebro do leitor, e há destaque para a importância das funções cognitivas nesse processo. O conhecimento prévio do leitor, que inclui habilidades linguísticas, compreensão textual e conhecimentos enciclopédicos, é fundamental, uma vez que esses saberes são moldados pelas interações sociais. Assim, quanto mais conhecimentos em comum houver entre autor e leitor, mais eficaz será a compreensão do texto (Ferrari, 2022; Leffa, 1996). Para a elaboração de atividades escolares, esses conhecimentos são essenciais tanto para o professor elaborador quanto para o aluno que responde tais atividades.

Kleiman (2000) afirma que a compreensão de um texto caracteriza-se pela ativação de conhecimentos prévios, de forma que o leitor recorre, durante a leitura, ao “[...] que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (2000, p. 13). Nesse contexto, o leitor desempenha um papel ativo durante a leitura, não se limitando a ser um simples espectador, mas participando ativamente da construção do sentido do texto. Assim, a leitura é compreendida como um processo de interação entre autor e leitor. Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 228), “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Antunes (2003) explica que a leitura faz parte da interação verbal escrita, além de implicar, de forma cooperativa, a atuação do leitor no ato de interpretação e reconstrução de sentido, bem como das intenções que o autor do texto pretende transmitir.

Segundo Koch e Elias (2008), o conceito de texto está diretamente relacionado às concepções de língua, de sujeito e de leitura, as quais orientam diferentes práticas pedagógicas em sala de aula. As autoras apresentam três concepções de leitura que decorrem dessas visões teóricas. Na **primeira concepção**, o foco recai sobre o **autor**, e a língua é entendida como representação do pensamento. O sujeito é concebido como psicológico e individual, sendo o texto uma expressão mental previamente organizada pelo autor. Nessa perspectiva, cabe ao leitor apenas captar as ideias do autor, exercendo um papel passivo, sem considerar seus conhecimentos ou experiências.

A **segunda concepção** desloca o foco para o **texto**, compreendendo a língua como código e o sujeito como determinado pelo sistema linguístico. O texto é visto como um produto acabado, portador de sentidos objetivos, que devem ser decodificados pelo leitor. A leitura, portanto, restringe-se ao reconhecimento de estruturas linguísticas, e compreender equivale a decodificar significados já fixados no texto, conforme aponta Marcuschi (2008).

A **terceira concepção**, por sua vez, rompe com as anteriores ao **enfatizar a interação** entre **autor-texto-leitor**. A língua é concebida como espaço de interação social, e o sujeito é entendido como ativo e psicossocial. Nessa perspectiva, o sentido não está previamente dado, mas é construído na interação, a partir dos elementos linguísticos do texto e dos saberes mobilizados pelo leitor no contexto comunicativo. A leitura é, assim, uma atividade complexa e interativa de produção de sentidos, conforme defende Koch e Elias (2008) e Marcuschi (2008).

Dessa forma, a leitura é compreendida como uma prática interpretativa e dialógica, na qual os sentidos são construídos de modo coletivo e não podem ser totalmente previsíveis, evidenciando o caráter dinâmico e social da leitura.

Segundo Leffa (1996, p. 10), “[...] ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Assim, o conhecimento vai sendo construído e pode aumentar conforme a necessidade ou o desejo de buscar novas informações sobre temas de interesse do leitor. O leitor não lê apenas a palavra escrita, mas também o mundo que o rodeia. Conforme Antunes (2003), muito do que se assimila de um texto já faz parte do nosso conhecimento prévio, ou seja, o que está no texto já faz parte do cotidiano do leitor. Um texto não seria viável se tudo estivesse explicitamente exposto.

A leitura abrange diferentes processos e estratégias de realização, dependendo das diversas condições do texto lido e das intenções com a leitura. Assim, para o processo de elaboração de questões, considerando os níveis de leitura que são essenciais para serem atingidos pelos leitores e para que os alunos consigam compreender os enunciados das atividades propostas pelo professor, Colaço (1998) *apud* Araújo (2017) propõe três níveis de leitura que um leitor proficiente deve alcançar: o **explícito**, o **implícito** e o **metaplícito**. Para cada um desses níveis descritos, Colaço apresenta habilidades essenciais para que a leitura possa ocorrer.

O primeiro deles é o nível **explícito**. Nesse nível, a leitura é desenvolvida por meio do reconhecimento da materialidade linguística. A autora faz analogia da leitura com um jogo. Nessa primeira etapa, o jogador identifica as regras do jogo, as peças, o tabuleiro, as cores e assume uma posição para jogar. Nesse nível, a leitura é automática e qualquer leitor alfabetizado consegue realizar. A leitura envolve a experiência de mundo do leitor, o que o leva a reconhecer o gênero e a situação de comunicação. Ao mesmo tempo, a sua experiência com o processamento linguístico permite-lhe identificar palavras, frases e informações provenientes dos mais diversos gêneros textuais. A construção de sentido, que pode ser superficial, dependerá da complexidade do texto e do nível de atenção dedicado a essa atividade. Vale ressaltar que esse nível de leitura é automático para aqueles leitores proficientes, mas requer muito empenho quando se trata de leitores ainda em processo de alfabetização.

O segundo nível é o **implícito**. Nesse nível, o leitor realiza uma leitura voltada para o reconhecimento das intenções do autor, uma vez que, do ponto de vista cognitivo, é nesse nível que se fazem inferências para identificar o que não está explicitamente presente na materialidade linguística e visual, mas que pode ser compreendido a partir delas. Conforme

Marcuschi (2008, p. 249), “na realidade, as inferências na compreensão de textos são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Nesse nível, dá-se o jogo entre o que está dito e o que não está dito, cabendo ao leitor estabelecer essas relações. Aqui, o jogo só será jogado baseado na experiência de leitura do leitor. Nessa fase de leitura, as inferências só são aceitas se forem autorizadas pelo contexto, ou seja, não é adequado afirmar que o texto fala de elefantes quando, na verdade, trata de navios ou carros.

Contribuem para essa etapa os conhecimentos textuais, linguísticos e enciclopédicos, além da familiaridade com diversos gêneros textuais, suas finalidades, aspectos composicionais, temáticos e usos da linguagem. Todo e qualquer conhecimento que o leitor adquire ao longo da vida é essencial para auxiliar no processo de inferência e no estabelecimento das relações entre o que é dito e o que não é, com o objetivo de compreender o que o autor pretende transmitir (Araújo, 2017). O processamento de sentido nesse nível demanda que o leitor possua habilidades como reconhecer pressupostos, identificando, com base em palavras ou expressões do texto, ideias que estão implícitas. Além disso, é necessário explicitar os subentendidos, trazendo à tona uma ideia oculta por trás de uma afirmação.

O terceiro nível de leitura é o **metaplícito**, considerado por Araújo (2017) o mais complexo do jogo, ou seja, do processo de leitura. Nesse nível, ocorre a reconstrução do contexto em que o texto foi produzido, a fim de atribuir-lhe sentido. Naturalmente, esse nível está relacionado com o segundo, pois são necessárias as inferências realizadas no nível implícito para que o leitor consiga alcançar esse terceiro estágio, no qual a sua trajetória de leitura é fundamentada. Conforme Araújo (2017, p. 74), esse nível envolve “a intertextualidade, a distinção entre ficção e realidade, os aspectos estéticos e morais, o senso crítico e as possibilidades de leitura são decisivos para a realização da leitura”. Desse modo, a compreensão nesse nível vai além do conhecimento linguístico e das informações sobre o mundo, pois envolve a trajetória de leitura do leitor. O processamento de sentido requer habilidades como a criação de relações intertextuais e a conexão com outras leituras, além de uma postura crítica em relação ao texto, que inclui aceitar ou rejeitar as ideias do autor, levantar questões, analisar e comparar conceitos e formular conclusões.

A partir das considerações sobre os níveis de leitura, elaboramos um quadro-resumo:

Quadro 11 - Níveis de leitura

NÍVEIS DE LEITURA	
Explícito	Reconhecimento da materialidade linguística explícita.
Implícito	Verificação dos propósitos do autor e de informações implícitas no texto com base no processo inferencial.
Metaplcito	Análise do texto, levando-se em conta inferências, o contexto situacional e histórico, intertextualidades e relações.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Araújo (2017)

A inferência é conceito fundamental que permeia o nível implícito e também o metaplcito. Segundo Marcuschi (1985), em um texto, há uma quantidade significativa de informações implícitas, por isso, um leitor habilidoso deve, primeiramente, compreender o propósito do autor a partir do *input* linguístico apresentado. No entanto, essa compreensão depende de seu próprio contexto de referência, que inclui seus conhecimentos prévios, crenças e atitudes. Além disso, as expressões linguísticas podem ter significados ilocucionais que não se alinham exatamente com seus significados dicionarizados, exigindo que o leitor construa o sentido a partir do contexto em que são utilizadas, ou seja, de enunciação.

Nesse sentido, pode-se inferir que não há textos totalmente explícitos. O autor/produtor de um texto precisa dosar o que realmente deve ser explicitado textualmente e o que pode ser mantido implícito, sendo recuperável pelo recurso de inferência, com base nas marcas ou pistas que o autor/locutor emprega no texto ou no que é pressuposto como conhecimento partilhado com o leitor/interlocutor. De acordo com Koch (2010),

as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informações explícitas e informações não explicitadas no texto (p. 36).

Nesse sentido, a **inferência** é essencial para o processo de elaboração de questões, pois permite que o professor reflita sobre o tipo de perguntas e o nível de interpretação esperado do aluno. Questões que exigem inferências do aluno não se limitam ao reconhecimento da materialidade linguística, mas também o levam a acessar conhecimento extratextual, acionando conhecimentos prévios, enciclopédicos, ou seja, conhecimentos extralinguísticos. Segundo Marcuschi (2011, p. 95), “as inferências na compreensão do texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo de informações textuais e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Ainda conforme Marcuschi (2011, 2008), a geração de inferências é um processo cognitivo natural do ser humano. Ele define inferência como a inserção de contexto que visa criar significados e levar a uma maior clareza.

O autor argumenta que a referenciação, a inferenciação e a categorização são os três processos fundamentais que possibilitam a reflexão e a análise do pensamento. Assim, toda expressão sobre o mundo é uma articulação inferencial baseada em categorias ou conceitos.

Portanto, a geração de inferências é vista como um processo criativo, fundamental para a criação de significados. Nesse sentido, a leitura é essencialmente entendida como um ato de gerar inferências, em contraste com o modelo tradicional de leitura nas escolas, que se concentra na decodificação. Assim, a geração de inferências torna-se o principal elemento cognitivo na construção da coerência textual (Marcuschi, 2008, 2011). “O certo é que as inferências são produzidas com aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente” (Marcuschi, 2008, p. 252). Ainda conforme o autor, compreender é, fundamentalmente, uma atividade que envolve a conexão entre conhecimentos, experiências e ações de maneira interativa.

A atividade inferencial, quando analisada em sua complexidade, não pode ser considerada um mecanismo instintivo e natural, pois, em determinados momentos, algumas estratégias podem ser mais eficazes do que outras para uma operação inferencial específica. Marcuschi (2008, 2011) exemplifica com um gênero textual corriqueiro, o aviso, um gênero escrito bastante utilizado, pois oferece uma maneira rápida e objetiva de transmitir informações. Por exemplo, na porta de um estabelecimento comercial, pode-se encontrar o seguinte aviso: *Aberto aos domingos*. Nesse caso, pode-se inferir que:

- (a) Este estabelecimento só abre aos domingos.
- (b) Este estabelecimento abre também aos domingos.
- (c) Este estabelecimento abre todos os dias da semana (Marcuschi, 2008, p. 259).

Dessa forma, a interpretação 3 parece ser a mais frequente e levaria à interpretação 2. Contudo, a interpretação 1 não está incorreta; apenas é a menos comum, já que o habitual é abrir durante a semana e não aos domingos e feriados (Marcuschi, 2008). Nesse sentido, um dos elementos que impacta significativamente a interpretação do texto é o propósito da leitura, pois isso define diversas operações mentais que o leitor precisa realizar. No que diz respeito às operações mentais necessárias para a elaboração de inferências, é importante ressaltar que diferentes tipos de inferências exigem distintas atividades cognitivas. Em síntese, pode-se afirmar que inferências são informações que se adicionam à representação mental do texto, oriundas de dados ativados durante a leitura (Coscarelli, 2002).

Coscarelli (2002) considera que as inferências são informações que o leitor acrescenta ao texto. Elas são feitas para preencher lacunas, uma vez que o texto não pode conter todas as

informações necessárias para a sua plena compreensão. Diversos tipos de operações mentais estão envolvidos no processo de inferência, ou seja, são informações incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de conhecimentos ativados durante a leitura. Assim, o leitor estabelece relações entre as partes do texto e o conhecimento adquirido no contexto cultural e social. Marcuschi (1985) observa que, de modo geral, um texto é constituído por várias lacunas, preenchidas por conexões inseridas automaticamente. Essas conexões atuam como pressuposição ou relações organizadas por redes lexicais e conceituais.

Na leitura de um texto, nos comandos das atividades ou na interação social, são ativados conhecimentos gerais e pessoais para a compreensão e produção de sentidos, que estão armazenados na memória. Nesse sentido, a ausência desse conhecimento compromete diretamente a compreensão e a construção de sentido. De acordo com Leffa (1996), a compreensão não é um produto pronto e acabado, mas um processo que se desenvolve no ato da leitura. As inferências são essenciais não só para a compreensão de textos escritos, mas também orais, ou seja, no processo interacional, uma vez que elas podem ocorrer na interação entre leitor-interlocutor.

Descrever os níveis de leitura é fundamental para refletir sobre a elaboração de atividades e pensar nas tipologias de questões para ajudar no processo de compreensão. No 9º ano do ensino fundamental – anos finais, os alunos já estão inseridos no universo da leitura, é essencial explorar os níveis de leitura descritos – **explícito, implícito, metaplícito e inferencial**, nesse estágio.

A partir dos níveis de leitura, introduziremos outro elemento que é necessário para elaboração de questões e para a exploração do texto quanto às possibilidades que ele oferece para elaborar atividades. Nesta tese, utilizaremos o conceito de **Possibilidades Significativas do Texto**, de agora em diante PST, criado especificamente para esta pesquisa. A formulação deste conceito decorre da participação da pesquisadora em um minicurso ministrado pela professora Rosane Reis, realizado virtualmente via *Google Meet*, no dia 08 de setembro de 2024, ocasião em que ela falou de *elementos observáveis* do texto, e não de PST, que constitui um conceito cunhado nesta tese.

Com base nesse minicurso e também por meio de nosso próprio trabalho de elaboração, compreendemos que **as PST constituem aspectos linguísticos-textuais-discursivos presentes nos textos e que podem ser explorados na elaboração de questões, favorecendo a interpretação, a reflexão e a construção de sentido pelo leitor**. A elaboração deste conceito baseia-se também em Antunes (2003, p. 110), para quem o movimento que precisa ser feito, se o texto é objeto de estudo, é, “primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no

todo e em cada uma de suas partes - sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais necessário”.

As PST assumem, neste estudo, a possibilidade de orientar o olhar do professor elaborador na identificação de aspectos que ultrapassam a superfície textual. Conforme Antunes (2017, p. 32), “um texto é, assim, uma *unidade complexa*; dizendo de outra jeito, uma unidade indissociavelmente constituída de sintaxe, semântica e pragmática e que mobiliza diferentes sistemas de conhecimento” (grifos da autora). Ao reconhecer tais possibilidades, o professor aproxima-se de uma postura autoral e autônoma, na medida em que passa a selecionar, interpretar e transformar os elementos do texto em atividades que suscitam reflexão e construção de sentidos pelos alunos.

Desse modo, as PST atuam como uma ferramenta metodológica que favorece a elaboração de questões com maior possibilidade de exploração do texto, capaz de mobilizar diferentes níveis de leitura e promover o desenvolvimento de competências interpretativas tanto do professor elaborador quanto do aluno respondente. Para Antunes (2003, p. 84), “qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas. Ou seja, a totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também nos níveis que transcendem a materialidade do texto”. Sendo assim, ao explorar as PST, um dos elementos que conferem inovação a este trabalho de tese, o professor não apenas elabora questões, mas produz significação, tornando-se autor de práticas pedagógicas que valorizam a leitura crítica e utiliza o texto como espaço de múltiplas significações e interpretações.

A seguir, discutiremos as tipologias de atividades escolares que podem ser implementadas na elaboração de atividades.

### 3.4 Tipologia de atividades escolares e qualidade técnica do material

Como já foi amplamente dito, os professores de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, não elaboram atividades para os alunos. Geralmente, isso se deve ao fato de receberem os materiais prontos, com textos e atividades selecionadas por pessoas que não conhecem a realidade da sala de aula em que atuam o professor e os alunos. Entretanto, todo professor, seja ele de Língua Portuguesa ou de outra área de conhecimento, poderia analisar criteriosamente essas atividades antes mesmo de repassá-la aos alunos. É fundamental analisar criticamente aspectos como: se a **linguagem** é clara e objetiva, se o **vocabulário** é apropriado ao objeto de conhecimento, qual o **grau de complexidade** da questão, se são os mesmos que ele utiliza

cotidianamente em sala de aula, para que ele não seja um mero usuário inconscientemente passivo desse material.

Outra hipótese que pode explicar a não produção de atividades pelo professor, como afirma Araújo (2017), é o momento da formação em que acontece a prática de elaboração de atividades. Sabendo que esse conhecimento é inerente à ação docente, a questão é: em que momento da formação inicial ou continuada esse conhecimento é sistematizado? Conforme a autora, essa sistematização deveria ocorrer desde os primeiros anos da licenciatura. “De modo geral, não se tem ensinado o licenciando a formular atividades nem demonstrado a vinculação delas com os objetivos de ensino nem com as teorias subjacentes à atuação docente, nem mesmo seu formato linguístico propriamente dito” (Araújo, 2017, p. 24). Marcuschi (2020) também destaca que a elaboração de uma atividade escolar deve estar intimamente relacionada aos objetivos de ensino e às teorias que fundamentam a prática docente.

Conforme Araújo (2017), a experiência aponta que é elaborando atividades que o docente se apropria desse saber. Tardif (2014) concorda quando discorre acerca dos saberes e a sua relação com a formação profissional dos professores e ainda do próprio exercício da docência. Esses saberes servem de base aos docentes para realizarem seu trabalho em sala de aula. O autor destaca quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente: os saberes da **formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes **disciplinares**; os saberes **curriculares**; e, por fim, os saberes **experienciais**. Ele ressalta a importância dos saberes **experienciais** em comparação aos outros tipos de saberes dos professores. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (Tardif, 2014, p. 39).

Conforme citado anteriormente por Araújo (2017) e Tardif (2014), o domínio da habilidade de elaborar atividades escolares faz parte do saber experiencial. No entanto, não há recorrência de uma prática dessa habilidade pelos docentes: “uma das maiores dificuldades da vivência da profissão está justamente na elaboração de atividades” (Araújo, 2017, p. 24-25). Embora esse saber seja essencial para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, ele não é praticado pelo professor, apesar de fazer parte do saber experiencial. De acordo com Antunes (2017, p. 138), “não me parece que esse tema da ‘elaboração de questões e atividades didáticas’, em geral, tenha ganhado interesse nos centros acadêmicos que se ocupam da formação docente”. Essa prática ainda se baseia, em grande parte, em materiais didáticos (livros didáticos), ou seja, cópias de atividades presentes nos livros didáticos e em materiais elaborados por outros.

Nesse sentido, a elaboração de atividades de Língua Portuguesa, assim como em qualquer outra área do conhecimento, requer a escolha de tipos de questões mais adequadas para avaliar tanto o conhecimento factual quanto às habilidades de raciocínio dos alunos. Cada tipo de questão desempenha um papel significativo, oferecendo ao professor diferentes maneiras de avaliar o nível de compreensão, a aplicação de conceitos e a capacidade de reflexão crítica dos alunos. As tipologias são: *questões discursivas*, *questões de múltipla escolha* e *teste Cloze*.

Ao tratar de **questões discursivas**, é fundamental dar uma atenção especial à sua elaboração. O enunciado precisa estar claro e suficiente para orientar o aluno sobre o que se espera dele e como deve responder, a fim de evitar respostas superficiais ou desvio do tema (o que não contribui para a avaliação de seu aprendizado). Para isso, as questões devem ser contextualizadas (apresentando uma situação plausível que permita ao aluno aplicar os conhecimentos exigidos), operatórias (exigindo processos mentais adequados ao nível de desenvolvimentos do aluno), incluir critérios objetivos de correção e promover a capacidade de leitura e escrita dos alunos (Bezerra, 2008).

Segundo Araújo (2017), o professor, ao elaborar questões discursivas, deve considerar que não está dirigindo presencialmente o aluno, “mas remotamente, através da escrita, numa situação – a avaliação escolar ou exercícios extraclasse – que, de modo geral, não permite interação face a face” (p. 88). Assim, é necessário que as questões sejam claras, expressando de forma precisa o que se espera que o aluno resolva, ou seja, é necessário escrever a questão como se estivesse explicando para o aluno. Para Bezerra (2008), elaborar questões com essas características requer, portanto, que o professor adote uma abordagem que relaciona o ensino-aprendizagem como um processo dinâmico, a metodologia como uma prática ativa e a avaliação como um processo de desenvolvimento contínuo. Campos (2015) corrobora ao afirmar que, em questões discursivas, o aluno tem a capacidade de demonstrar sua habilidade de exposição, a organização das ideias, capacidade de reflexão, interpretação e aplicação, além de argumentação de suas conclusões sobre determinado assunto.

Segundo Okuda (2001), ao elaborar questões discursivas, devem-se evitar alguns tipos de enunciados para garantir uma comunicação mais concisa e respostas completas, evitando, assim, problemas de comunicação ou respostas do tipo *sim* e *não*. No quadro 12 a seguir, estão algumas orientações para evitar problemas de comunicação.

Quadro 12 - Cuidado ao elaborar questões discursivas

1	Delimitar a resposta (o que e como explorar).	
2	Prever espaços para as respostas.	
3	Evitar questões cujo enunciado pode ter como resposta simplesmente SIM ou NÃO	
4	<b>Evitar:</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você pensa sobre...</li> <li>- Qual a sua opinião...</li> <li>- Escreva tudo o que sabe...</li> <li>- Quais são (quando não há limite)</li> <li>- ... com suas palavras</li> <li>- O que você entende...</li> <li>-Teça comentários sobre...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cite alguns...</li> <li>- Dê exemplos...</li> <li>- Fale sobre...</li> <li>- O que você acha...</li> <li>- Comente</li> <li>- O que você sabe...</li> <li>- Discuta</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Okuda (2001, p. 4).

Na elaboração de questões desse tipo, é essencial evitar enunciados vagos, imprecisos ou indefinidos. Quando a formulação de pergunta permite múltiplas interpretações ou não delimita claramente o que se espera como resposta, qualquer resposta do aluno pode parecer aceitável, o que comprometeria a avaliação objetiva do conhecimento do estudante. Para garantir maior precisão e clareza nas atividades, é essencial elaborar questões que exijam respostas específicas, fundamentadas e baseadas em conceitos ou informações pontuais.

Questões do tipo *Fale o que você sabe sobre a Segunda Guerra Mundial*, são muito abertas e não apresentam critérios claros de correção. O aluno pode responder sobre diversos aspectos, por exemplo, quando aconteceu, onde se passou, quais foram as consequências, entre outras respostas possíveis. Nesse caso, qualquer uma dessas respostas pode ser considerada válida. Isso torna difícil avaliar com precisão o conhecimento do aluno. O professor precisa ter consciência de que, ao propor uma questão assim, qualquer resposta relacionada ao tema merece receber pontuação, mesmo que não seja exatamente aquilo que ele esperava como resposta. Isso acontece porque a pergunta não deixou claro o que se queria como resposta. A questão poderia ser formulada de outra forma, por exemplo: *Explique duas causas da Segunda Guerra Mundial e cite um país que participou do conflito, justificando sua participação*. Essa proposta de questão direciona o aluno para focar em dois aspectos específicos: primeiro, as causas do conflito; segundo, a participação de um país. Desta forma, há critérios claros para correção. Caso o aluno responda apenas um dos questionamentos, ele saberá que receberá uma pontuação menor, pois não atendeu todos os critérios do que foi solicitado.

As questões discursivas oportunizam ao aluno demonstrar seu raciocínio, analisar uma situação e elaborar textos mais complexos. Esse tipo de questão é eficaz para medir não apenas o conhecimento, mas também habilidades cognitivas, como análise, síntese, explicação e avaliação.

Podem-se elaborar questões **objetivas, inferenciais e avaliativas**; além das variações do tipo de questão discursiva, como: questão de **resposta curta, longa, de interpretação de texto, de estudo de caso, de comparação e de ordenação**.

Araújo (2017) aponta que as **questões objetivas** conduzem o leitor a reconhecer informações explícitas na superfície do texto, essenciais para a reconstituição como uma peça informativa. Essas questões são referentes ao nível de leitura explícito e, dependendo do gênero textual, esse modelo de questão pode ser bastante relevante. A autora exemplifica com alguns objetos de leitura; por exemplo, se o objeto for o manual de um brinquedo ou instrumento eletrônico, perguntar quais as formas de encaixe ou manuseio são relevantes para compreender como se usa o produto em questão. Se o objeto de leitura for uma notícia, identificar os dados da lide é indispensável para discernir o acontecimento.

Marcuschi (2008), em trabalho sobre compreensão nos livros didáticos do ensino fundamental, discorre sobre as tipologias das perguntas encontradas nos materiais didáticos. Uma das questões é do tipo **objetiva**, que “são perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto” (p. 271, *grifos do autor*). Embora elas possam auxiliar no início do processamento de leitura, podem se tornar limitadoras caso não apresentem aos alunos questões mais complexas, como as inferenciais e as globais.

As **questões inferenciais**, segundo Araújo (2017, p. 75), “são aquelas que levam o leitor a inferir informações, a estabelecer ilações, a partir da materialidade linguístico-visual, que não são explícitas, porém importantes para a interpretação das intenções do autor”. Essas questões estão ligadas ao nível implícito de leitura. No exemplo do gênero notícias, inferir a intenção de suavizar ou intensificar os traços distintos de um crime, por exemplo, a partir de identificação das palavras ou expressões modalizadoras ou acintosas utilizadas pelo jornalista, é uma estratégia de leitura conhecida como ler nas entrelinhas, ou seja, é realizar inferências a partir da materialidade linguística.

Outro recurso é observar a foto que acompanha a notícia, verificando se ela é em preto e branco ou colorida, bem como as angulações apresentadas. Além disso, é importante analisar se o que está em foco tem relação com a notícia ou se, do ponto de vista do evento, o que realmente importa ficou no plano de fundo. Isso envolve a realização de leitura inferencial (Araújo, 2017). Conforme Koch (2010, p. 30), “para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. Marcuschi (2008, 2020) reforça dizendo que as questões inferenciais exigem do aluno não apenas conhecimentos textualizados,

mas também a mobilização de conhecimentos que vão além do conteúdo apresentado, incluindo aspectos extratextuais. “Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações, [...] pois inferir é produzir informações novas a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não (Marcuschi, 2020, p. 82).

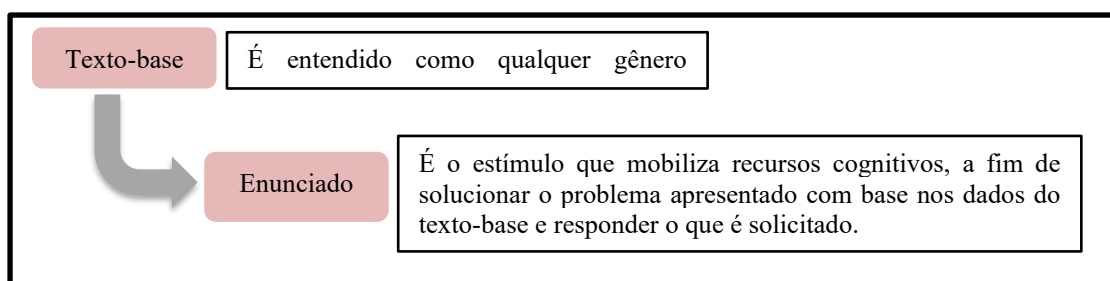
Já as **questões avaliativas** levam o leitor a fazer julgamentos e a se posicionar diante do que foi lido. Para fazer esse julgamento, um conjunto de informações que não estão escritas no texto, porém inscritas na experiência de vida e de leitura do leitor, emerge, visto que

o texto só será julgado em função da relação estabelecida pelo leitor com outros textos, do mesmo gênero ou não, da relação com a verossimilhança, da relação com a ideologia que defende e com os discursos aos quais está (in)conscientemente ligado, da imagem que faz do texto, do autor, do suporte de leitura (Araújo, 2017, p. 75).

As questões avaliativas exigem bastante cautela quanto à nota a ser atribuída, pois demandam a mobilização de conhecimento de mundo, podendo ter respostas diversas entre os alunos e, ainda, a resposta fornecida pode ser totalmente divergente da esperada pelo professor. Nesse caso, essas questões estão ligadas ao nível metaplícito. Nesse sentido, os parâmetros para correção devem ser flexíveis.

Questões discursivas também incluem aquelas que solicitam sínteses, sinopses, resumos, resenhas, comparações entre dois textos, além de questões que apresentam dois ou mais tópicos e solicitam uma resposta integrada (Araújo, 2017). As questões discursivas podem ser divididas em duas partes, que devem manter a coerência e a coesão entre si. Assim como as questões de múltipla escolha, as questões discursivas também podem ser elaboradas a partir do *texto-base* e do *enunciado*.

Figura 5 - Esquema de elaboração de questões discursivas



Fonte: elaborado pela autora.

No processo de elaboração de atividades, seja ela discursiva ou de múltipla escolha, é pertinente que o professor reflita sobre a escolha do texto-base e a elaboração do enunciado da

questão, pois, segundo Araújo (2017, p. 53), “cabe ao professor examinar os enunciados que formula para verificar como estão escritos, que ações solicitam e se a composição como um todo atente aos objetivos estabelecidos para a atividade”. Conforme Moretto ([2001] 2024, p. 37), “elaborar bem é saber contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos, perguntar de forma clara e precisa, questionar apenas conteúdos relevantes, e não colocar “pegadinhas” para derrubar o aluno”. Em suma, ao elaborar as atividades, o professor deve analisar criteriosamente sua elaboração, garantindo que estejam alinhadas com objetivos claros e que possam ser efetivamente realizadas pelo aluno. As questões discursivas podem apresentar variações importantes. Vejamos o quadro 13 a seguir:

Quadro 13 - Variação das questões discursivas

TIPOS DE QUESTÕES	CARACTERÍSTICAS
<b>Resposta curta</b>	Essas questões exigem respostas concisas, normalmente limitadas a um ou dois parágrafos. Elas são úteis para interpretar informações e analisar um conceito específico.
<b>Resposta longa (ensaios curtos ou dissertações)</b>	Este tipo de questão requer uma produção textual mais extensa e envolve não apenas a demonstração de conhecimento, mas também o raciocínio crítico e a argumentação.
<b>Interpretação de textos</b>	Têm um papel fundamental na avaliação do raciocínio interpretativo dos alunos. Elas exigem que o estudante compreenda o conteúdo e a estrutura de um texto, relacionando informações de diferentes partes e inferindo significados implícitos. As questões de interpretação podem ser tanto objetivas quanto discursivas, e, em ambas, há a possibilidade de aferir: capacidade de inferência, reconhecimento de ironia ou linguagem figurada.
<b>Estudo de Caso (Problematização)</b>	Apresentam uma situação-problema ou um caso para análise. São muito eficazes para avaliar o raciocínio crítico e a capacidade de aplicação de conhecimentos em contextos práticos. Útil em disciplinas que exigem resolução de problemas e raciocínio lógico, mas também pode ser adaptado para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente em temas como interpretação de textos, argumentação e discurso. Eficiente na mobilização de conceitos e na aplicação em uma situação concreta, avaliando sua capacidade de analisar cenários complexos e propor soluções ou interpretações.
<b>Questões de comparação</b>	Questões que pedem a comparação entre dois ou mais textos, conceitos ou autores são poderosas para verificar a capacidade de relacionar temas e de analisar criticamente os textos. Essas questões aferem a habilidade de identificar pontos comuns e divergentes, exigindo do aluno uma compreensão mais profunda e articulada de múltiplos conteúdos.
<b>Questões de ordenação</b>	São aquelas que pedem ao aluno para organizar ou hierarquizar uma sequência de eventos, ideias ou conceitos. São úteis para avaliar a compreensão da estrutura lógica ou cronológica de um conteúdo.

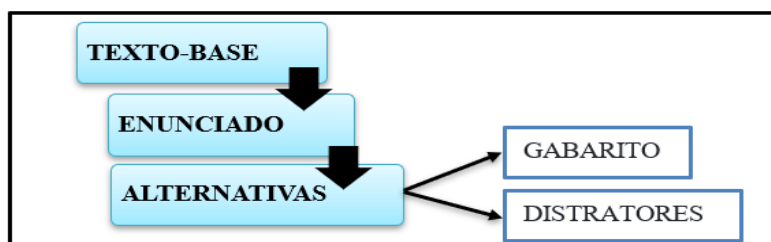
Fonte: elaborado pela autora com base em Reis (2024, p. 10-12).

Feitas essas considerações sobre as questões discursivas, passamos a discorrer sobre a elaboração de **questões de múltipla escolha (QME)**. Vale ressaltar que elas constituem um dos métodos mais usados em atividades e avaliações escolares, provas de vestibulares e concursos, com o objetivo de avaliar conhecimentos por meio de habilidades cognitivas.

A elaboração de **QME** requer que o professor tenha domínio tanto da área de conhecimento a ser avaliada quanto dos procedimentos técnicos que envolvem a construção de itens. Segundo Araújo (2017, p. 92), “as questões de múltipla escolha consistem na análise e julgamento de várias alternativas a partir de uma condição previamente estabelecida no *caput* do enunciado”. O processo de produção das questões pode variar entre a indicação de alternativas *certas* (C) e *erradas* (E), *verdadeiras* (V) e *falsas* (F); selecionar a alternativa correta dentro de um conjunto de alternativas erradas e independentes entre si; escolher a opção que complementa o sentido da frase inicial de forma que esteja dentro dos padrões sintáticos e com coerência; fazer a correlação adequada entre colunas e responder a uma questão formulada de maneira indireta. Todos esses tipos de atividades são utilizados para avaliar os diferentes níveis de leitura mencionados anteriormente: explícito, implícito e metaplícito.

Considerando as QME, em que se seleciona a alternativa correta dentro de um conjunto de alternativas plausíveis incorretas e independentes entre si, elas apresentam estruturas básicas e essenciais em sua elaboração, podendo ser divididas conforme mostra a Figura 6:

Figura 6 - Estrutura básica das questões de múltipla escolha



Fonte: elaborado pela autora.

O **texto-base** é o **primeiro elemento**. Também chamado de suporte, é o primeiro dos três elementos com o qual o aluno tem contato. A escolha do texto-base é uma etapa essencial do processo de elaboração de questões, pois auxilia o professor a construir boas situações-problema que permitam identificar a habilidade que se pretende avaliar no aluno. Segundo Antunes (2017, p. 26), “toda ação de linguagem (falar, escrever, ouvir, ler) – só acontece *sob a forma de textos*. Quer dizer, *apenas por meio de textos é que entramos em contato verbal com outros*”. Isso é uma evidência irrefutável (*grifos da autora*). É fundamental que, na escolha do texto, o professor considere, ainda, os diversos contextos sociais nos quais as leituras são utilizadas com propósitos comunicativos reais, ou seja, dentro de uma situação de interação social. Ainda, conforme Antunes (2017, p. 29-30), “reiterando: *todos nós, em qualquer situação, só nos comunicamos verbalmente por meio de um gênero de texto, oral ou escrito*” (*grifos da autora*).

A escolha do texto-base é realizada a partir de um gênero textual, incluindo os de natureza multimodal, que podem ser: verbais ou não verbais – imagem, mapas, figuras, tabelas, infográficos, esquemas, quadros, experimentos, tirinhas, charges, entre outros. O texto não deve ser usado apenas de forma figurativa, mas como um recurso de consulta e análise, sendo adequado aos níveis de escolarização do aluno. Antunes (2017, p. 135) aponta que “toda ação verbal só ocorre sob forma de algum gênero de texto, então, *trabalhar em sala de aula com texto é, necessariamente, trabalhar com gêneros textuais*” (grifos da autora).

Cabe fazer uma ressalva quanto à escolha do texto-base, no sentido de que **não** seria pertinente utilizar textos que apresentem expressões, objetos ou informações em que possam ser identificados elementos como:

- ✓ Temas relacionados a preconceito em relação a gênero, etnias, profissões, crenças, religiões, dentre outros;
- ✓ Temas que façam apologia a drogas, bebidas, aborto, crime, arma, incitação à violência e a danos ou destruição de bem público ou privado;
- ✓ Não ser adequado à faixa etária dos alunos;
- ✓ Não ser originário de diversas fontes de circulação e meios sociais;
- ✓ Não apresentar tamanho, cor e formato que sejam legíveis.

Refletir sobre a escolha do texto-base significa entender que as atividades de ensino e aprendizagem devem se concentrar no texto, considerando toda a sua diversidade de forma e função. Segundo Neves (2016), focar a construção do sentido do texto é explorar o como a linguagem se desenvolve, especialmente ao compreender que ela se organiza de acordo com a função textual.

O **segundo elemento** da questão é o **enunciado** que, conforme Reis (2024, p. 13), “é a parte que apresenta a situação, pergunta ou problema que o aluno deve resolver. Ele precisa ser claro, direto e fornecer todas as informações necessárias para que o aluno possa chegar à resposta correta sem ambiguidade”. Anteriormente, tratamos desse elemento sob a denominação de *comando*. O comando/enunciado, que serve como base para a questão, contém o estímulo necessário para gerar a resposta. Ele apresenta uma **situação-problema**, formulada como uma afirmação ou pergunta, e evidencia claramente a base da resposta. Para responder, o aluno deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e, utilizando as habilidades de *leitura, comparação, interpretação*, optar pela alternativa que melhor expressa o que foi proposto. Araújo (2017, p. 121) afirma que “a formulação da situação-problema é uma prática

ainda pouco difundida em grande parte das escolas e raramente tem sido objeto de estudos em cursos de formação de professores”.

Mas o que é uma situação-problema? Segundo Macedo (2002, p. 115), “uma situação-problema supõe considerar algo em uma certa direção ou norte. A direção confere um valor, pois convida a superar obstáculos, fazer progressos em favor do que é julgado melhor em sua dimensão lógica, social, histórica, educacional, profissional, amorosa”.

A situação-problema é um desafio, e a aprendizagem ocorre justamente quando o aluno consegue solucioná-lo. Em contexto de avaliação, como em uma prova de múltipla escolha, uma situação-problema é representada por uma questão que apresenta um problema, ou seja, faz um questionamento e, em seguida, oferece alternativas, das quais somente uma responde adequadamente ao que foi enunciado. Para isso, o aluno deve verificar o conteúdo proposto na situação-problema e, empregando as suas habilidades de leitura, comparação e raciocínio, decidir qual alternativa melhor responde ao que foi proposto. Macedo (2002, p. 120-121) aponta que

a pessoa que está sendo avaliada, de sua parte, lê o enunciado e interpreta-o. Para isso, necessita raciocinar, isto é, coordenar as informações em favor do objetivo visado. [...] também deve realizar operações que produzam novas informações, confirmam ou resolvem o que está sendo proposto.

A intenção é que os alunos, mesmo em situações de uma avaliação, sejam capazes de aprender e de se desafiar por meio de questões cujas respostas exijam análise, compreensão e tomada de decisão, sendo estas bem formuladas e estimulantes. Macedo (2002) aborda a complexidade na elaboração do enunciado, mas destaca a importância de observar os contextos de avaliação como uma oportunidade de aprendizagem. De acordo com ele, uma questão envolve, ao mesmo tempo, **três tipos de interação**. O **primeiro** deles é construir ou considerar as diversas partes que formam os elementos constituintes da situação-problema como um todo. O **segundo** envolve a articulação ou coordenação de cada uma das partes ou elementos disponíveis com o próprio todo. Já o **terceiro** elemento considera o todo como aquilo que estrutura e confere sentido à situação, sendo responsável por regular todo o processo. Essa regulação pode se manifestar como a resposta à questão.

O autor levanta algumas questões quanto à elaboração do enunciado: ele cria um contexto ou uma circunstância que confere autonomia ao item, tornando-o um bom recorte ou uma situação-problema? As alternativas são adequadamente formuladas, apresentando desafios que estimulam a reflexão do aluno e revelam diferentes níveis de conexão entre o enunciado e a alternativa que melhor resolve o problema proposto? Assim, “uma boa questão deve propor

um percurso entre uma situação de partida, que corresponde à proposição do enunciado, até um ponto de chegada, que corresponde à escolha da alternativa, suposta pelo avaliado como a que melhor representa a resposta correta” (Macedo, 2002, p. 122).

Antunes (2017, p. 136-137) afirma que é crucial incluir uma análise dos enunciados que constam nas tarefas, atividades e avaliações escolares. “São comuns as interpretações equivocadas ou incompletas dos alunos, decorrentes da falta de clareza ou da formulação ambígua desses enunciados. Em geral, eles não são objetos de análise, em termos do que é pertinente fazer, para atender, satisfatoriamente, suas solicitações”. Sendo assim, para a elaboração do enunciado, o professor precisa levar em consideração alguns princípios, como:

1. **Clareza e objetividade:** o enunciado deve ser redigido de maneira que o aluno compreenda claramente o que é solicitado, evitando ambiguidade e confusão. Deve-se evitar construções muito complexas, longas e mal organizadas, que possam desviar do conteúdo avaliado. O enunciado deve conter apenas informações funcionais.

2. **Foco no conteúdo principal:** o enunciado deve estar voltado para o conhecimento que se pretende avaliar, evitando-se acrescentar informações irrelevantes ou que possam desviar do conceito ou da habilidade que a questão busca avaliar.

3. **Construção positiva:** deve-se evitar enunciados negativos, preferindo-se os afirmativos. Sempre que possível, termos como **nenhum, exceto, falso, não, incorreto**, entre outros, devem ser evitados, uma vez que o importante é avaliar o que o estudante aprendeu, e não investigar o que ele não aprendeu. Deve-se evitar também questões com os seguintes termos: **sempre, nunca, todo, somente, totalmente, apenas** ou qualquer outra expressão determinante que possa causar confusão ou mesmo dica para respostas corretas.

O **terceiro** e último elemento de uma questão são as **alternativas**, elas devem convocar o aluno a resolver o problema pela escolha da resposta certa (gabarito) e os distratores. Araújo (2017, p. 121) afirma que

as alternativas são respostas possíveis à situação-problema. Portanto, redigir uma alternativa totalmente plausível e outras impossíveis de serem apresentadas como respostas faz com que a situação-problema proposta perca a sua função como elemento desafiador de aprendizagem.

A elaboração das opções de respostas é fundamental para garantir que a questão possa mensurar a competência do aluno e não seja resolvida na base do “chute”. “Uma questão de múltipla escolha é uma questão de interpretação sobre as alternativas e o comando/texto que as precede” (Araújo, 2017, p. 90).

Para a elaboração das alternativas, é fundamental considerar alguns princípios, como o número de alternativas apresentadas. Questões de múltipla escolha, usualmente, costumam incluir de quatro a cinco alternativas. Embora um número maior de alternativas possa aumentar a dificuldade, é fundamental garantir que todas sejam **plausíveis**. O ideal é contar com quatro alternativas, sendo uma correta (gabarito) e três distratores.

O **gabarito** indica, incontestavelmente, uma única alternativa correta que responde à situação-problema. O gabarito deve:

- ✓ ser redigido de modo a não se tornar atrativo em relação aos distratores;
- ✓ ter, aproximadamente, a mesma extensão dos distratores;
- ✓ apresentar paralelismo sintático e semântico em relação aos distratores;
- ✓ ser elaborado com vocabulário adequado ao período de escolarização avaliado;
- ✓ ser redigido de modo claro e objetivo.

Os **distratores**, que reapresentam as *distrações*, devem ser plausíveis e baseados em erros habituais cometidos pelos alunos, em vez de serem absurdos ou até mesmo “pegadinhas”. Isso assegura que eles cumpram a função de avaliar o conhecimento, e não as habilidades de se desviar de armadilhas. Quando os distratores são indubitavelmente incorretos, o aluno pode facilmente identificar a resposta certa, sem precisar raciocinar, apenas descartando as alternativas incorretas.

Campos (2015) apresenta algumas características ou formas que os distratores possuem, vejamos o quadro.

Quadro 14 - Características dos distratores

➤ Alternativas com aparência de resposta correta, mas inquestionavelmente incorretas em relação ao enunciado;
➤ Seu conteúdo deve ser correto, se considerado independente do problema formulado no enunciado;
➤ Devem atrair os alunos que não possuem a habilidade avaliada na questão ou aqueles que tentam adivinhar ou <i>chutar</i> a resposta;
➤ Devem ser respostas plausíveis;
➤ Ter semelhança em relação à alternativa correta quanto ao paralelismo sintático e semântico e extensão equivalente;
➤ Podem apresentar os erros comuns que os alunos apresentaram nas aulas;
➤ Devem apresentar um vocabulário adequado ao período de escolarização avaliado;
➤ Podem apresentar possíveis soluções errôneas para o problema apresentado no enunciado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Campos (2015).

Vejamos um exemplo de distratores mal elaborados (não plausíveis).

## Quadro 15 - Exemplos de distratores não plausíveis

Leia a tirinha e responda à questão.

\*EM ESPANHOL YO-YO (= EU-EU).

Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Tirinha-2-Mafalda-em-portugues-o-ioio\\_fig2\\_334692978](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Tirinha-2-Mafalda-em-portugues-o-ioio_fig2_334692978).

1. Na frase “O que é isso, Felipe?”, no primeiro quadrinho, a palavra **isso** tem a função de:

a) artigo definido.                      b) substantivo.  
 c) **pronome demonstrativo.**        d) preposição.

**Exemplo corrigido** (distratores plausíveis)

2. Na frase “O que é isso, Felipe?”, no primeiro quadrinho, a palavra **isso** tem a função de:

a) pronome interrogativo.  
 b) pronome possessivo.  
 c) **pronome demonstrativo.**  
 d) pronome pessoal.

Fonte: Enunciados elaborados pela autora. O texto está disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Tirinha-2-Mafalda-em-portugues-o-ioio\\_fig2\\_334692978](https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Tirinha-2-Mafalda-em-portugues-o-ioio_fig2_334692978). Acesso: 20 jan. 2024.

Neste exemplo, percebe-se que os distratores da primeira questão não apresentam paralelismo sintático e semântico, nem a simetria adequada. O foco da questão é sobre os pronomes, mas foram trazidas outras classes de palavras, que destoam do objetivo da atividade. Já os distratores da segunda questão apresentam coerência em termos de estilo e extensão, apesar de usar o texto para identificação de classe gramatical pura e simplesmente. Araújo (2017) orienta que o professor deve analisar se é possível realizar o que está propondo aos alunos, a fim de dimensionar as prováveis dificuldades ou possibilidades de êxito que eles terão ao responder ao que foi solicitado.

Outro tipo de QME que permite variação na resposta correta dentro do mesmo campo semântico é o **teste Cloze**, também conhecido como questão lacunada. Segundo Araújo (2017, p. 101), “a questão exige do aluno-leitor raciocínio inferencial sobre o texto, a fim de identificar qual palavra poderia ser usada para completar coerentemente o espaço em branco”. Nesse caso, é possível considerar como resposta correta tanto a palavra que preenche a lacuna quanto outra que pertence ao mesmo campo semântico e à mesma categoria gramatical. Segundo Leffa (1996), o teste Cloze tem sido uma das técnicas mais utilizadas em estudos sobre leitura. Inicialmente empregado apenas para avaliar a inteligibilidade do texto, suas aplicações se expandiram até abranger a medição de competência em leitura e a análise das estratégias adotadas pelo leitor.

De acordo com Santos *et al.* (2002), a técnica Cloze foi apresentada por Wilson Taylor, jornalista norte-americano, em 1953, como ferramenta eficiente para avaliar a leitura de textos impressos, ou seja, com o objetivo de avaliar a inteligibilidade (*readability*) do texto. Esse método passou a ser associado ao nome de Taylor por ele ter criado o termo *Cloze*, utilizando essa abordagem em suas pesquisas e promovendo a sua divulgação. De acordo com Sena e Motta Sampaio (2022), estudos indicam que a década de 1970 foi o período em que a maioria das pesquisas sobre o teste *Cloze* foi realizada, explorando diversas formas de aplicação. O objetivo dessas investigações era determinar o sistema de lacunas e o método de pontuação mais apropriados.

Santos *et al.* (2002) apontam que essa técnica de leitura “consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão” (Taylor, 1953 *apud* Santos *et al.*, 2002, p. 550). Os participantes devem preencher a lacuna com uma palavra que deve ser inferida ou parafraseada, escolhendo a que considerarem mais adequada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensível.

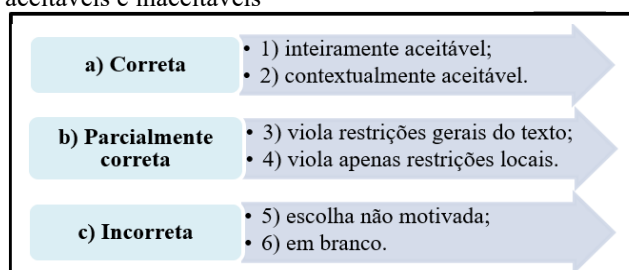
Embora o modelo de *Cloze* tradicional, que consiste na exclusão sistemática da quinta palavra do texto, tenha sido amplamente divulgado, surgiram propostas de adaptações em relação tanto ao apagamento das palavras quanto à correção do teste. Quanto à exclusão das palavras, dependendo do objetivo de quem propõe o teste, a omissão pode ocorrer a cada 6, 7, 8, 9 ou 10 termos do texto ou podem ser omitidas palavras funcionais, como *artigos*, *conjunções* e *preposições*, ou palavras de conteúdo, como *substantivos*, *adjetivos*, *verbos* e *advérbios*. No que diz respeito à correção, a proposta inicial de Taylor considerava correta somente a palavra exata, ou seja, a excluída do texto original. Com as modificações no teste *Cloze*, passaram a ser aceitas não só as palavras exatas, mas também seus sinônimos. No entanto, é essencial estabelecer critérios claros para determinar quais palavras podem ser ou não consideradas sinônimos (Sena; Motta Sampaio, 2022).

Leffa (1996) afirma que a técnica do *Cloze* pode ser adaptada de diferentes maneiras, tanto na elaboração quanto na correção. Acerca da elaboração, pode-se optar por um lacunamento rígido (como apagar a cada quinta palavra), ou racional (apagando uma palavra entre a quinta e a nona). Já na correção, há variações no método utilizado, podendo-se exigir a palavra exata, a palavra aceitável ou usar uma escala de aceitabilidade. “Esses diferentes métodos podem também ser combinados entre si (ex.: uma técnica de lacunamento racional na elaboração com uma escala de aceitabilidade na correção)” (Leffa, 1996, p. 74). Em todos os casos, o texto original permanece preservado, exceto pelos lacunamentos.

As adaptações do *Cloze* original proposto por Taylor podem ocorrer não apenas no que se refere ao tipo de lacunas, mas também ao método de correção dos textos. No início, havia apenas uma forma de correção: o método da palavra exata, em que a resposta do leitor era considerada correta somente se fosse idêntica à do texto original. Posteriormente, foi testada uma abordagem diferente, em que respostas com palavras semelhantes ou *aceitáveis*, mesmo que não idênticas à do texto original, também eram consideradas corretas (Leffa, 1996).

Ainda de acordo com o autor, nos casos em que o objetivo fosse analisar o processo de leitura, o método da palavra aceitável se mostrava o mais adequado. Esse método foi aprimorado por alguns pesquisadores, que passaram a classificar as respostas não apenas como aceitáveis ou não, mas organizá-las em um contínuo, variando desde as totalmente *aceitáveis* até as completamente *inaceitáveis*. “À medida em que se especificava a resposta dentro desse contínuo parecia que se estava chegando mais próximo da descrição do processo mental usado pelo leitor” (Leffa, 1996, p. 72). A análise das respostas foi dividida em três categorias, sendo que cada uma delas foi subdividida em duas subcategorias. Vejamos a figura:

Figura 7 - Das categorias e subcategorias das respostas aceitáveis e inaceitáveis



Fonte: Elaborada pela autora com base em Leffa (1996, p. 72).

Conforme Santos *et al.* (2002), o acerto está relacionado ao conhecimento prévio ou à familiaridade com o tema, o que aumenta a probabilidade de acerto nas respostas no teste. Os autores também mencionam que a resposta correta resulta de uma equação que o leitor faz entre o macro e o microcontexto da lacuna, ou seja, ele exerce ao mesmo tempo a identificação da temática e o conhecimento da estrutura da língua, omitindo preenchimentos agramaticais, por exemplo. “Entre muitas variáveis, o teste Cloze engloba a capacidade do leitor em estabelecer relações entre elementos do texto e a sua capacidade de associar adequadamente o *conhecimento prévio armazenado na memória* e a execução de inferências do que é lido” (Sena; Motta Sampaio, 2022, p. 225, *grifos meus*). Nas palavras de Araújo (2017), isso está relacionado com a proficiência em leitura, no que se refere aos gêneros textuais e suas finalidades, o que, sem dúvida, influencia na resposta.

O teste *Cloze* pode ser estruturado de diversas maneiras, como já foi explicitado anteriormente, conforme o nível de dificuldade almejado. Ele também apresenta diferentes formatos, dependendo do objetivo a ser almejado. Segundo Bispo (2016), existem dez (10) tipos distintos de teste. A escolha do formato do teste dependerá do objetivo da leitura e do grau de dificuldade que se quer alcançar. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 16 - Das categorias e subcategorias das respostas aceitáveis e inaceitáveis

TIPOS DE TESTE CLOZE	CARACTERÍSTICA
<b>Cloze lexical</b>	Os itens lexicais, como substantivos, adjetivos, advérbios, entre outros, são excluídos do texto.
<b>Cloze gramatical</b>	Os itens relacionais, como verbos, conjunções, artigos, entre outros, são omitidos do texto.
<b>Cloze labirinto</b>	O leitor deve escolher as palavras que completam a oração a partir de três alternativas previamente selecionadas, que formam o labirinto verbal.
<b>Cloze pareado</b>	Neste tipo de teste, cinco palavras são retiradas de cada oração, e essas palavras são apresentadas em um quadro ao lado da oração original. O leitor deve escolher a palavra correta que foi omitida e completar a oração, sabendo que todas as palavras no quadro podem ser usadas corretamente em alguma sentença.
<b>Cloze restringindo</b>	Todas as palavras omitidas são apresentadas ao lado ou abaixo do texto. O leitor deve selecionar a palavra adequada para cada lacuna, sendo que, uma vez utilizada, a palavra não pode ser repetida, a menos que o quadro contenha duas ou mais palavras idênticas.
<b>Cloze com chaves de apoio</b>	Em vez de um risco contínuo no tamanho da palavra omitida, são feitos pequenos riscos que correspondem a cada letra que foi retirada.
<b>Cloze pós-leitura oral</b>	A estrutura desse tipo de teste é similar à do Cloze tradicional, com a única diferença de que, antes de preencher as lacunas, o leitor deve fazer uma leitura em voz alta de todo o texto. O aluno, de forma individual, é instruído a realizar a leitura e, depois, preencher as lacunas.
<b>Cloze interativo</b>	Para cada palavra omitida, os alunos devem escolher uma palavra que se encaixe no contexto e explicar o motivo de sua escolha. Nesse formato de aplicação, recomenda-se que o professor registre as justificativas fornecidas pelo aluno.
<b>Cloze cumulativo</b>	É omitida de forma sistemática uma única palavra, que o leitor deverá identificar.
<b>Cloze de múltipla escolha</b>	Apresenta ao leitor opções para preencher a lacuna, das quais ele deve selecionar somente uma.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bispo (2016, p. 203).

A seguir, será apresentado um exemplo que integra diferentes atividades de leitura e análise linguística. O texto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, foi escolhido para essa demonstração. Foi adaptada apenas a primeira parte do texto, com o intuito de ilustrar um exemplo do teste *Cloze lexical*. O léxico, como propõe Antunes (2012, p. 27), “ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, [...] constitui o outro grande componente da língua. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua”. Ou seja, as palavras são a matéria-prima com a qual produzimos nossas ações de comunicação.

A atividade consiste em preencher as lacunas com *adjetivos*, tendo como objetivo discutir as diversas possibilidades que eles oferecem para a construção da narrativa. Os adjetivos, num texto narrativo, são fundamentais para criar descrições mais detalhadas dos personagens, cenários e eventos, tornando assim o texto mais envolvente e surpreendente. O professor, nesse caso, pode solicitar que o aluno busque alternativas coerentes dentro de um campo semântico dado pelo contexto imediato. Existem algumas possibilidades para preencher cada lacuna, e analisar essas possibilidades e os efeitos de sentido que elas geram resulta em uma atividade interessante de composição textual. O primeiro parágrafo do texto foi mantido sem lacunas, a fim de fornecer a contextualização necessária para o aluno.

#### A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha \_\_\_\_\_, para começar o dia. \_\_\_\_\_ traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios \_\_\_\_\_, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ lãs iam tecendo hora a hora, em \_\_\_\_\_ tapete que nunca acabava.

Se era \_\_\_\_\_ demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios \_\_\_\_\_ do algodão mais \_\_\_\_\_. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos \_\_\_\_\_ rebordava sobre o tecido. \_\_\_\_\_, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus \_\_\_\_\_ fios \_\_\_\_\_, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os \_\_\_\_\_ pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um \_\_\_\_\_ peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, \_\_\_\_\_ era a lã cor de leite que entremeava o tapete.

E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. São Paulo: Global Editora, 2004. (Adaptado).

Na sequência, será apresentado o texto com as lacunas preenchidas com os adjetivos que foram retirados. Como as respostas foram dadas pela pesquisadora, e não em uma aplicação em sala de aula, cabe destacar que as palavras preenchidas foram escolhidas de forma intencional, o que significa que não houve uma interação direta como os alunos. No entanto, se o teste fosse realmente aplicado em sala de aula, seria necessário considerar as sugestões de Leffa (1996) no tratamento das respostas, especialmente no que diz respeito às categorias e subcategorias palavras *aceitáveis*, palavras *inaceitáveis*.

### A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha **clara**, para começar o dia. **Delicado** traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios **esticados**, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais **vivas**, **quentes** lãs iam tecendo hora a hora, em **enorme** tapete que nunca acabava.

Se era **intenso** demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios **cinzentos** do algodão mais **felpudo**. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos **longos** rebordava sobre o tecido. **Leve**, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus **lindos** fios **dourados**, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os **grandes** pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um **belo** peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, **delicada** era a lã cor de leite que entremeava o tapete.

E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. São Paulo: Global Editora, 2004. (Adaptado).

As **palavras aceitáveis** são aquelas que encaixam corretamente no contexto sintático e semântico do texto, seguem as normas da língua e mantêm o sentido próprio da frase. Se a lacuna, por exemplo, for preenchida com um adjetivo que concorda com o substantivo e que faz sentido dentro do contexto, ele será considerado aceitável, por exemplo: *Linha **clara**, para começar o dia*. O adjetivo *clara* é aceitável, pois está correto sintática e semanticamente no contexto da frase. Já as **palavras inaceitáveis** são as palavras que, mesmo sendo adjetivos, não se encaixam corretamente na frase, seja por problema de concordância, seja por falha no sentido semântico, tornando a frase incoerente. Exemplo: *Se sede vinha, **escura** era a lã cor de leite que entremeava o tapete*. Embora *escura* seja um adjetivo, ela pode ser inaceitável dependendo do contexto. Caso o objetivo fosse qualificar a água para tirar a sede, o adjetivo *escura* não parece ser adequado, pois poderia gerar uma interpretação incoerente, a não ser que esteja falando da cor da água, ou seja, água potável e água poluída.

Tanto em questões de múltipla escolha quanto em testes Cloze, a habilidade de leitura dos alunos é fundamental. Nas questões discursivas, além dessa habilidade, a capacidade de escrever também é avaliada. Para que essas competências sejam ativadas de forma eficaz, é necessário que os alunos recebam um direcionamento claro, que deve estar expresso no enunciado (Araújo, 2017).

As considerações feitas nesta subseção são essenciais para a compreensão do enunciado das atividades escolares. É sobre os problemas na comunicação dos enunciados que iremos tratar na próxima subseção.

### 3.5 Enunciado de atividades escolares e possibilidades de problemas na comunicação

As atividades escolares são tratadas nesta tese como gêneros textuais, conforme defendido anteriormente. Ao defender que as atividades escolares são gêneros textuais que demandam uma atenção especial para sua compreensão, ancoramo-nos na afirmação Koch e Elias (2010) de que todos nós desenvolvemos uma **competência metagenérica**. Essa competência nos possibilita interagir de forma apropriada nas diversas práticas sociais em que nos envolvemos no nosso cotidiano. No contexto escolar, as atividades escolares são gêneros que circulam frequentemente na sala de aula. Essa competência metagenérica deve ser desenvolvida, pois, a partir dessa compreensão, o aluno ativa o modelo, levando em conta a sua composição (forma de organização), aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte (atividades escolares).

Araújo (2017) também defende que enunciados de atividades escolares devem ser considerados **gêneros customizados**, elaborados de forma específica para os alunos, com ajustes para cada série/ano. Ela também aborda que o enunciado de atividades é um gênero de ação, pois o professor direciona o aluno para agir numa determinada direção textualmente explicitada. Para isso, o enunciado deve ser bem elaborado, fornecendo uma ordem clara e apresentando um roteiro para o desenvolvimento da atividade, ou seja, orientando a ação do aluno. Na maioria das vezes, as atividades escolares não são vistas como um texto/gênero que necessita ser compreendido. Consideramos que entender o enunciado (o comando da questão) é o primeiro passo para responder à atividade. Antunes (2017) apresenta algumas considerações sobre a elaboração de enunciados de atividades escolares:

[...] são muito comuns os episódios de insucesso nesse particular, seja pela falta de clareza dos objetivos pretendidos, seja pela falta de clareza ou ambiguidade dos termos da formulação. Atenção também merecem essas formulações conforme as respostas esperadas sejam objetivas ou subjetivas (p. 138).

A citação destaca a importância de dar atenção à elaboração de atividades escolares, examinando cuidadosamente quais são os objetivos esperados, ou seja, o que se espera da resposta do aluno. Para isso, é necessário que os enunciados sejam bem formulados. De acordo com Moretto ([2001] 2024, p. 61), “na escola é preciso que o professor se esforce para fazer sempre perguntas que contenham palavras de comando capazes de provocar respostas amplas, claras e precisas”.

Moretto ([2001] 2024) realizou uma pesquisa ao longo de uma década, analisando mais de 6 mil provas aplicadas em escolas de vários estados do Brasil. Ele dividiu os resultados em dois blocos, denominando o primeiro de **provas tradicionais** e o segundo de provas na perspectiva **construtivista sociointeracionista**. Segundo o autor, essa classificação não teve o intuito de apontar conotações negativas entre as duas perspectivas. “Queremos dizer, apenas, que muito do que se fazia na escola há algum tempo não cabe mais no contexto atual da educação e do mundo profissional” ([2001] 2024, p. 124).

Na perspectiva **tradicional**, a avaliação da aprendizagem é vista como um processo de “toma lá dá cá”. O aluno deve restituir ao professor o que dele recebeu, preferencialmente da mesma forma que recebeu. Nesse contexto, não há espaço para a criatividade ou interpretação por parte do aluno. “[...] aprender tem sido visto como gravar informações transcritas para um caderno (cultura cadernal) a fim de devolvê-las da forma mais fiel possível ao professor na hora da prova” (Moretto, [2001] 2024, p. 117). Conforme o autor, na hora de responder as atividades ou avaliações os alunos questionam o professor com expressões como, *o que será que o professor quer com essa questão? professor, a questão 5 não estava no caderno de ninguém, o senhor tem que anular; professor, dá para explicar o que o senhor quer com essa questão ??*, entre outros questionamentos. O autor destaca três características das atividades elaboradas com características tradicionais, *exploração exagerada da memorização, falta de parâmetros para a correção e utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto*.

Já a perspectiva **construtivista sociointeracionista** parte da ideia de que o aluno não é apenas um receptor passivo de informações, mas sim o construtor ativo do seu próprio conhecimento. Esse processo de construção ocorre com a mediação do professor, por meio de uma ação do aluno que estabelece suas concepções prévias e o objeto de conhecimento proposto pela escola (Moretto, [2001], 2024). “A construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. [...] “Catalisar”, “mediar”, “facilitar” são palavras que indicam o novo papel do docente no processo de interação com o aluno” ([2001] 2024, p. 118).

Para o autor, a habilidade de perguntar pode ser uma das competências mais fundamentais para o professor, sendo uma das razões para isso o fato de que uma boa pergunta gera uma boa resposta. Na análise dos dados, utilizaremos a expressão *Alinhamento Instrucional* (AI) para nos referirmos à relação entre a qualidade da pergunta formulada pelo professor e o potencial da resposta elaborada pelo aluno. A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada), ao tratar das competências e habilidades no âmbito da dimensão da prática profissional-pedagógica, aponta, no subitem

2a.2.5, que uma das competências específicas do professor, assim como considera Moretto ([2001] 2024), é, “formular perguntas instigantes e conceder tempo necessário para resolvê-las” (Brasil, 2020, p. 12).

Moretto ([2001] 2024) apresenta uma questão com problema de comunicação para ilustrar um comando mal formulado, que resulta em uma resposta do aluno que talvez não seja o que o professor esperava. Trata-se de uma questão retirada de uma prova de ciências: *Onde se encontram as brânquias do camarão? A possível resposta do aluno seria: No corpo dele.* Com certeza não era isso que o professor queria como resposta. Para obter uma resposta de acordo com o esperado, o professor poderia ter elaborado a questão de outra forma, por exemplo: *As brânquias do camarão são elementos essenciais para sua sobrevivência e encontram-se localizadas num lugar específico de seu corpo. Descreva essa localização.*

Marcuschi (2008) também faz algumas considerações sobre as atividades de *compreensão de leitura nos livros didáticos*, que ainda continuam válidas. Ele aponta que os manuais didáticos não são bons exemplares de atividades bem elaboradas. Destacamos que, embora a qualidade dos livros didáticos tenha melhorado consideravelmente, após a implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ainda há desafios a serem superados. Segundo Leal (2007), já que o livro didático é um material bastante utilizado pelo professor, é fundamental que esse instrumento de apoio pedagógico apresente atividades e sugestões pertinentes, que possibilitem ao professor orientar o aluno de forma a ampliar seu repertório linguístico, incluindo as informações acerca de vocabulário.

Marcuschi (2008) desenvolveu uma tipologia de questões para trabalhar com a leitura, considerando que a leitura é uma atividade social e crítica. Segundo ele, é fundamental “observar se elas têm caráter crítico, se elas consideram o aspecto multimodal dos textos e se elas dão conta da atividade solidária desenvolvida na leitura de textos em situações da vida diária” (2008, p. 270). Isso deveria resultar em uma nova perspectiva tipológica, que provavelmente geraria melhores resultados nas atividades de compreensão, uma vez que as observações feitas pelo autor continuam a servir como um guia para a elaboração dessas atividades. Ele apresenta as tipologias de perguntas encontradas nos exercícios de compreensão dos livros didáticos de português, que apresentam problemas de comunicação nos enunciados de atividades escolares, como as perguntas do tipo, *a cor do cavalo branco de Napoleão* e do tipo, *cópia*, entre outras. Vejamos dois exemplos desses tipos de perguntas.

Quadro 17 - Tipologia de perguntas

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos	Exemplos
A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorrespondida pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.
Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copei a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho que fala sobre... Complete de acordo com o texto.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 271)

Ao dominarmos um gênero textual, não estamos apenas aprendendo uma estrutura linguística, mas sim adquirindo habilidade de alcançar objetivos específicos por meio da linguagem em contextos sociais específicos (Marcuschi, 2008). Nos enunciados de atividades escolares, as formas linguísticas utilizadas para atingir objetivos também podem ser elementos que dificultam a **compreensão**, como ocorre, por exemplo, com o **léxico** e com o **vocabulário** empregados nos enunciados (comando das questões). Muitos alunos não conseguem resolver questões fáceis por desconhecerem o significado de uma ou mais palavras.

Abordaremos algumas dificuldades dos alunos, frequentemente relacionadas ao problema de comunicação nos enunciados das atividades escolares, que, por vezes, pode estar associado, por exemplo, à **incompreensão do vocabulário utilizado**. Para isso, é necessário explicitar que o vocabulário faz parte do léxico da língua e que, em muitos casos, nas atividades escolares ou avaliações aparecem palavras que não fazem parte do vocabulário cotidiano da sala de aula, o que dificulta a compreensão dos alunos e, conseqüentemente, sua capacidade de responder às atividades. Nas palavras de Antunes (2012, p. 27), o léxico de uma língua, numa caracterização mais geral, “pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às necessidades de comunicação”. Dessa forma, a seleção das palavras varia conforme o tema abordado, os propósitos do autor, o gênero textual, o meio em que ele é apresentado, o interlocutor envolvido na comunicação, o tipo de linguagem usada, o grau de formalidade do texto e o contexto em que se insere.

Vejamos a tirinha a seguir:

Figura 8 - Tirinha com exemplo de palavra polissêmica



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/115254634074/novidades-no-blog-s%C3%A9rio>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Na tirinha, observamos o uso polissêmico da palavra *lançamento*. No primeiro quadrinho, Armandinho diz que irá *lançar* um livro. A menina, então, pergunta quando será lançado, pois ela entende que se trata de uma publicação de um livro. No entanto, Armandinho estava se referindo ao *lançamento* no sentido de impulsionar algo através do espaço. Na tirinha, a palavra *lançamento* foi explorada nessas duas acepções.

Esse exemplo ilustra como a palavra pode ser interpretada de maneira diferente dependendo do contexto. Ao elaborar questões que envolvem polissemia, o professor precisa refletir cuidadosamente sobre o contexto em que essas palavras são usadas. O aluno pode ter dificuldade em perceber a polissemia, se ele desconhecer o significado da palavra e se não observar atentamente o contexto em que a palavra é aplicada.

Antunes (2012) destaca que, nas salas de aula, o estudo do léxico tem sido tratado de forma limitada, ocupando um papel secundário nas aulas de língua materna. Além de ser pouco explorado, o léxico é abordado, na maioria dos programas de ensino do português, principalmente em suas dimensões morfológica (formação de palavras) e semântica (seu significado e algumas de suas relações de sentidos), sendo tratado em ambas as dimensões por meio de atividades que envolvem palavras e frases isoladas. “[...] falta ver o *léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência*” (Antunes, 2012, p. 24, *grifos da autora*). Isso implica analisar o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica e, mais do que isso, aplicar o estudo do léxico à análise de atividades escolares.

Considerando o gênero em estudo, além do que já foi destacado por Antunes (2012), as palavras usadas em um enunciado de uma questão são selecionadas conforme o objetivo a ser atingido pelo aluno, relacionado ao nível cognitivo que o professor pretende avaliar. Também é observável se a atividade tem a finalidade de **fixação da aprendizagem** ou de **verificação do conteúdo**. Conforme Araújo (2017, p. 29), atividades de fixação de aprendizagem e de

verificação de aprendizagem são essenciais para o processo de ensino. “Esse tipo de atividade é importante porque permite, como o próprio nome já diz, a fixação de aprendizagem. [...] Já as atividades de verificação consistem na checagem da aprendizagem, tanto para o professor quanto para os alunos”. As primeiras devem ser realizadas com a supervisão do professor, enquanto na segunda os alunos desenvolvem atividades individualmente, sem supervisão.

Vejamos um exemplo de atividade de com problema de comunicação no léxico:

Analise o anúncio publicitário a seguir e responda à questão.



Nos anúncios publicitários, geralmente, existem mais de um tipo de linguagem. Explique a relação entre a linguagem verbal e não verbal presente no anúncio.

Fonte: Enunciado elaborado pela pesquisadora. O texto está disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/anuncio-publicitario.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Neste exemplo, verificamos que são apresentados dois comandos, ou seja, dois enunciados: um referente à atividade e o outro à tarefa que deve ser executada pelo aluno. No primeiro comando, nos deparamos com o verbo *analise* no imperativo. Conforme Araújo (2017), é um comando obrigatório e deve ser seguido pelo aluno. O que é esperado é que o aluno consiga perceber a inter-relação entre o todo e suas partes. No entanto, na maioria das vezes, o aluno tem dificuldade de associar o verbo *analise* (em *analise o anúncio publicitário...*), pois ele precisa realizar uma análise do contexto e do texto antes de prosseguir para o segundo comando. Conforme Bezerra (2008), as questões que envolvem análise requerem que algum tipo de conhecimento seja desmembrado em seus elementos constitutivos, para verificar a compreensão desses elementos.

Como já foi discutido anteriormente, a **análise** é um mecanismo cognitivo que consiste em ‘descomprimir’ as informações para investigá-las uma a uma. Nesse processo, podem atuar operações como a decomposição, aproximação, observação sistemática, comparação por semelhança ou por contraste. Os recursos linguísticos do texto, verbal e não verbal, devem ser comparados entre si ou com outros elementos já conhecidos, gerando resultados que podem estimular raciocínio, conexões, relações, associações, identificações e classificações.

No segundo comando, temos o substantivo *relação* (em *explique a relação....*), que também pode representar um obstáculo para a compreensão do enunciado, dependendo da série que o aluno cursa. Nesse caso, o aluno precisa entender que há uma relação entre o texto verbal e o não verbal no gênero textual *anúncios publicitários*. Se o aluno não compreender o sentido da palavra nesse contexto, ele pode desconsiderá-la, comprometendo, assim, a resposta. Segundo Antunes (2012, p. 42), é importante ponderar ainda “*os efeitos de sentido* decorrentes do uso particular de dada palavra ou expressão”. Em geral, a análise que se faz das palavras de um texto, na maioria das atividades escolares, recai sobre o significado dessas palavras, sem se atentar aos ‘efeitos’ que foram pensados para seu uso” (*grifos da autora*). Assim, os efeitos de sentido entre esses dois vocábulos (*análise e relação*) são fundamentais para a compreensão de como as palavras, as expressões e os textos possuem vínculo de significação e como os significados vão sendo construídos e compreendidos.

Alguns verbos também podem comprometer a compreensão dos enunciados das atividades escolares. Araújo (2017) afirma que os enunciados de atividades devem começar com verbos no imperativo, a fim de que o comando a ser seguido fique claro. Mesmo assim, o uso de alguns verbos, como *falar, comentar e dizer* em questões discursivas, podem gerar problemas de comunicação. A seguir, apresentamos uma questão retirada de uma atividade de interpretação de texto de artigo de opinião<sup>18</sup> disponível na internet. O título do artigo de opinião é: *Uma revolução educacionista para completar a Abolição*.

**Questão 4.** Comente o uso da palavra “trincheira” no título do livro *A Última Trincheira da Escravidão*.

Segundo Araújo (2017) e Bezerra (2008), a questão apresenta-se de acordo com o esperado, utilizando o verbo no imperativo. No entanto, do ponto de vista pedagógico, é inadequada, pois são muito vagos os parâmetros de avaliação. Qualquer que seja a resposta do aluno, o professor deverá considerá-la como correta, já que o verbo *comente* tem limites de significado amplos. Quando se trata de questões discursivas, a elaboração exige cuidado especial. O enunciado (comando) precisa estar adequado àquilo que o professor espera como resposta, para que os alunos saibam o que e como responder, evitando, assim, respostas

---

<sup>18</sup> Trecho de artigo de opinião escrito por Maurício Rands, Advogado formado pela FDR da UFPE, Ph.D. pela Universidade Oxford. Publicado no Correio Braziliense, 16/02/2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/atividades-de-interpretacao-de-texto-9-ano/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

superficiais ou com digressões, pois isso, questão muito aberta em termos de possibilidades de resposta pode não contribuir para a verificação da aprendizagem.

De acordo com Moretto ([2001] 2024), toda pergunta tem como objetivo uma resposta. A clareza e a precisão da resposta estão diretamente relacionadas à forma como a pergunta é formulada. Existem palavras de comando, frequentemente utilizadas na elaboração de questões de atividades e provas, que acabam perdendo o sentido preciso no contexto em que são aplicadas. Ele destaca, assim como Araújo (2017), alguns tipos de comandos que não fazem sentido, por exemplo, “comente”, “discorra”, “como”, “dê sua opinião”, “conceitue”, “como você justifica”, “o que você sabe sobre”, “quais”, “caracterize”, “identifique as principais características” ([2001] 2024, p. 130). Segundo o autor, não é que essas palavras não possam ser usadas, mas ele indica que elas precisam ser contextualizadas para fazer sentido, permitindo a correta parametrização da questão.

Para compreendermos melhor as características das atividades denominadas tradicionais, serão apresentados alguns exemplos de questões que envolvem problemas de comunicação no enunciado, utilizando algumas das palavras citadas por Moretto ([2001] 2024) anteriormente.

<p><b>Questão:</b> <i>Como é a organização das abelhas numa colmeia?</i></p> <p><b>Possíveis respostas:</b> <i>Boa. Muito legal. É excelente,</i> entre outras.</p>
<p><b>Outra forma de perguntar:</b></p> <p>Cada grupo de abelhas numa colmeia tem uma função específica para que o todo funcione em harmonia. Partindo desta ideia:</p> <p>a) Escreva a função de, ao menos, quatro grupos de elementos da colmeia;  b) Faça um paralelo entre o funcionamento da colmeia e o de uma escola, no tocante ao cumprimento das funções de cada um.</p>

Fonte: Moretto ([2001] 2024, p. 131-132)

Segundo Moretto ([2001] 2024), esse tipo de comando, usando, *como*, independentemente da resposta do aluno, o professor deve aceitá-la. Quando as respostas dadas pelo aluno não são aquelas esperadas, o professor pensa na explicação dada em aula e acredita que o aluno “sabe o que ele quer como resposta”, e é exatamente isso que ele exigirá na correção da atividade. Conforme o autor, essa questão apresenta falta de parâmetros para a correção, “com falta de definição de critérios para a correção, vale o que o professor queria que o aluno tivesse respondido” ([2001] 2024, p. 128-129). Foi apresentada outra forma de elaborar a

questão, que, apresenta parâmetros mais precisos e específicos sobre aquilo que o professor espera como resposta. O fato de a nova versão da questão apresentar uma contextualização inicial, delimitar a função de 4 grupos de elementos da colmeia, pedir um paralelo entre a organização da escola e da colmeia oferece ao aluno mais material linguístico para elaborar uma resposta, minimamente, à altura do que lhe foi solicitado. Além disso, essa nova parametrização (mais específica e precisa) contribui para que o professor possa avaliar as respostas de maneira quantitativamente mais justa. Se o aluno, por exemplo, apresenta a função de 3 ou 2 grupos de elementos de colmeia, a sua nota poderá ser menor do que aquele que apresenta efetivamente as 4 solicitadas. A questão, portanto, vai discriminar (no sentido de separar) o aluno que domina a habilidade solicitada do aluno que não a domina.

Araújo (2017) aponta que o uso do pronome interrogativo *como*, pode, muitas vezes, não exigir do aluno esforço algum para integrar o conteúdo, o que acaba dispensando a reflexão sobre o significado da questão. Isso pode levar a uma estratégia de resposta automática, na qual o aluno organiza sua resposta de forma superficial, sem refletir sobre o tema abordado, sem nenhum esforço cognitivo. Isso estaria compatível com a seguinte consideração: é esperado que uma pergunta superficial demande uma resposta também superficial.

As problematizações discutidas nesta subseção são necessárias na formação do profissional que vai trabalhar diretamente com o aluno por meio de atividades escolares. É sobre, então, a formação de professores que trata a subseção a seguir.

### **3.6 A formação continuada de professores e a autonomia/autoria na produção de atividades escolares**

A formação continuada dos profissionais da educação é inerente à função de professor e vem se consolidando com o passar do tempo. Sendo esse processo de formação relevante para o processo de construção da identidade do profissional e para o fortalecimento de sua prática no fazer pedagógico, é necessário pensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como um processo contínuo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade do professor. O desafio da formação continuada de professores consiste em entender a escola como um espaço educativo, onde o trabalhar e formar não sejam vistos como atividades distintas. A formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo, que faz parte do cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma tarefa que acontece isolada dos projetos profissionais e organizacionais (Nóvoa, 2002, 2009). Nesse sentido, Freire (1996, p. 39) aponta que, “na formação permanente dos professores, o momento é o da reflexão crítica

sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os estudos sobre formação continuada, nesta tese, envolvem a reflexão sobre a elaboração de atividades escolares produzidas na prática docente, sobre as quais, em muitos casos, os professores não tiveram **formação específica** durante seus cursos de **formação inicial** e, muitas vezes, também não receberam na **formação continuada**, o que explica em parte o fato de a elaboração de atividades autorais não constituírem uma prática recorrente do professor. Araújo (2017) expressa preocupação em relação à elaboração de atividades escolares, com base em sua experiência no estágio supervisionado de Língua Portuguesa, tanto em curso de formação inicial quanto em cursos de formação continuada para professores da educação básica e superior. Ela afirma que, “em todas essas diferentes experiências de atuação profissional, uma das maiores dificuldades da vivência da profissão está justamente na elaboração de atividades” (2017, p. 24-25). Segundo a autora, de modo geral, a solução mais comum em todas essas situações têm sido a reprodução de atividades presentes em livros didáticos, que, por vezes, se mostram bastante problemáticas.

Compreender o professor, sua formação inicial e o modo como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é essencial para entender as práticas pedagógicas nas escolas. Acreditamos que se tornar professor é um processo contínuo, marcado por novas aprendizagens e sem um ponto final definido (Nóvoa, 2009). “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (2009, p. 31, *grifos nossos*). No entanto, é possível, talvez, traçar alguns pontos iniciais, indicando características que definem o trabalho docente na sociedade atual. Ainda conforme o autor, é fundamental que a formação de professores seja desenvolvida dentro da própria profissão. Ele destaca cinco aspectos relacionados a essa questão como sugestões de ação: *práticas, profissão, pessoa, partilha e público*.

Ao destacar a importância de uma dimensão **prática** significativa na formação docente, Nóvoa (2009) reforça a necessidade de aproximar o processo formativo das situações reais vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de atividades escolares autorais torna-se uma prática essencial, pois permite ao professor refletir sobre as necessidades reais de seus alunos, adaptar os objetos de conhecimentos à sua realidade e desenvolver métodos que favoreçam a aprendizagem significativa. A **prática** é a primeira proposta apresentada pelo autor, e, nesse contexto, a elaboração de atividades autorais contribui significativamente para que o professor desenvolva uma postura mais crítica e reflexiva.

Assim como aponta Nóvoa (2009), a BNC-formação (Brasil, 2020), no Art. 3º, são apresentadas três dimensões interdependentes que se articulam e complementam na ação docente na educação básica. A segunda delas é a *Prática Profissional*, considerada indispensável para a promoção de situações favoráveis que promovam a aprendizagem significativa dos alunos e o desenvolvimento de competências mais complexas. Essa prática contribui também para a reconstrução de valores centrais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. Conforme Nóvoa (2009, p. 34), “[...] as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”.

A **segunda** proposta apresentada por Nóvoa (2009) para a formação de professores é a **profissão**, que deve estar ancorada no contexto da própria profissão, ou seja, na construção e no compartilhamento de uma cultura profissional, atribuindo aos professores mais experientes uma função central na formação daqueles que estão iniciando a profissão. A elaboração de atividades escolares pode e deve ser uma prática cultivada e transmitida dentro da própria profissão, especialmente por professores mais experientes. A partir do momento em que eles compartilham suas práticas autorias, atividades produzidas a partir de suas experiências e reflexões, estão contribuindo não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas também para a formação dos professores iniciantes. Conforme o autor, “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (2009, p. 31). Essa troca fortalece a identidade profissional e valoriza o saber pedagógico construído no cotidiano escolar, promovendo uma cultura colaborativa no ambiente educacional.

A **terceira** proposta diz respeito à dimensão **pessoal**. Ela destaca a importância de reconhecer que o professor é uma pessoa, e que uma pessoa é o professor. Para Nóvoa (2009, p. 32), “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. Assim, a formação de professores deve enfatizar as dimensões pessoais da profissão, desenvolvendo a habilidade de estabelecer relações e de se comunicar, aspectos essenciais para o ato pedagógico.

Na **quarta** proposta, Nóvoa (2009) enfatiza a **partilha** como um elemento essencial da formação docente, destacando a valorização do trabalho em equipe e da prática **colaborativa** no desenvolvimento da profissão. A formação de professores, segundo essa proposta, tem como objetivo transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e promover o desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Diante desse contexto, refletir sobre a elaboração de atividades escolares pode ser compreendido como uma prática coletiva, que vai

além do esforço individual do professor. Segundo o autor, “a colegialidade, a partilha e as culturas **colaborativas** não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (2009, p. 42 - *grifos nossos*).

É essencial fortalecer as comunidades de prática, entendidas como um espaço formado por grupos de educadores dedicados à **pesquisa** e à **inovação**, nas quais são discutidas ideias sobre ensino e aprendizagem e elaboradas perspectivas compartilhadas sobre os desafios relacionados à formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Por meio desses movimentos pedagógicos de prática, Nóvoa (2009, p. 43) afirma que “reforça-se um sentimento de pertença e de **identidade profissional** que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (*grifos meus*).

A **quinta** e última proposta que o autor apresenta é a de que a formação de professores deve ser orientada por um princípio de compromisso social, possibilitando a comunicação com a sociedade e a participação ativa dos profissionais no contexto **público** educacional. Conforme Nóvoa (2009, p. 32), “hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente”.

Tornar-se professor implica desenvolver a capacidade de refletir sobre os aspectos pessoais e coletivos da profissão. A formação de professores é um processo contínuo, cujo objetivo é contribuir para o aprimoramento da prática docente (Nóvoa, 2009). As propostas do autor contribuem para refletirmos sobre a formação de professores, especialmente a quarta proposta, que destaca o professor como um profissional dedicado à **pesquisa**, à **inovação** e ao **reconhecimento de sua identidade profissional**. Conforme Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. O professor, em sua essência, é um pesquisador, ou seja, um profissional comprometido com a construção do conhecimento, tanto no contexto da pesquisa como fundamentos científicos, quanto, em especial, na pesquisa como base para o processo educativo.

Nessa discussão sobre formação de professores, enfatizamos as reflexões de Tardif (2014) sobre os saberes docentes. Conforme o autor,

o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 17).

As relações que os professores constituem com os saberes, bem como a natureza desses saberes, não se limitam à simples transmissão de conhecimentos já estabelecidos. Se fosse somente isso, não haveria a necessidade de uma formação contínua, visto que a prática docente envolve uma integração de diversos tipos de saberes, com os quais os professores mantêm diferentes formas de relação. Nesse sentido, o autor caracteriza o **saber docente** como um saber diversificado, composto por diferentes tipos de saberes provenientes da *formação profissional*, *saberes disciplinares*, *curriculares* e *experenciais*. Vejamos as conceituações desses saberes no quadro a seguir:

Quadro 18 - Saberes docentes, conforme Tardif (2014)

SABERES DOCENTES	CONCEITOS
<b>Formação profissional</b>	É o conjunto de conhecimentos repassados pelas instituições de formação de professores (educação básica e faculdades de licenciatura). O professor e o ensino são considerados objetos de estudo tanto para as ciências humanas quanto para as ciências da educação.
<b>Disciplinares</b>	São os saberes que se encontram nas universidades sob a forma de disciplinas. Os conhecimentos das disciplinas surgem da tradição cultural e dos grupos sociais responsáveis pela criação desses saberes. Eles integram a prática docente por meio da formação inicial e continuada.
<b>Curriculares</b>	Esses conhecimentos são compostos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos com os quais a escola classifica e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e como base para a formação nessa cultura.
<b>Experenciais</b>	Esses conhecimentos não estão organizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para analisá-la melhor, mas fazem parte dela e se integram a ela enquanto componente essencial da atuação docente) e formam um conjunto de representações que os professores utilizam para interpretar, entender e orientar a profissão e suas atividades diárias em todas as suas áreas. Esses saberes representam, de certa forma, a cultura docente em ação.

Fonte: elaborado pela autora com base em Tardif (2014)

O saber que compõe a **formação profissional** docente organiza-se em dois eixos, o primeiro deles é o das **ciências da educação** e o segundo é o da **ideologia pedagógica**. De acordo com Tardif (2014, p. 36), “o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”. Além de gerarem conhecimentos teóricos, essas ciências buscam integrar tais saberes à prática pedagógica, especialmente por meio da formação inicial dos professores. Já a ideologia pedagógica, ou saber pedagógico, diz respeito às teorias da aprendizagem, bem como aos métodos e técnicas de ensino, englobando, assim, um conjunto de concepções que norteiam a prática pedagógica. “Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (Tardif, 2014, p. 37).

O que se observa sobre a constituição dos saberes docentes adquiridos na formação profissional, os **saberes específicos disciplinares** e os **saberes curriculares** dos professores, na verdade, é que eles são vistos como algo secundário e é, mais especificamente nesses saberes, que se aloja a elaboração de atividades escolares. Eles são integrados à prática pedagógica, mas não produzidos ou validados por eles. A relação construída com esses saberes é de *transmissores, portadores* ou *objetos* de saber, e não como criadores de um saber ou saberes que possam estabelecer como referência para a legitimação social de sua função e com base para a verdade de sua prática. Em outras palavras, embora a função do professor esteja relacionada aos saberes, ela parece não ser capaz de gerar ou controlar um conhecimento produzido pelos próprios professores que definem sua prática (Tardif, 2014).

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem, conforme Tardif (2014), estão em uma posição externa à prática pedagógica. Eles surgem como produtos que já possuem uma forma e um conteúdo bastante definidos, originados da tradição cultural e dos grupos responsáveis pela produção do saber social. Esses saberes são incorporados à prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem ensinados.

Já os **saberes experienciais** são aqueles que os professores constroem a partir da sua prática cotidiana. Conforme Tardif (2014, p. 48), “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Esses saberes se formam por meio de um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática docente, que envolve não só a troca com colegas de profissão, mas também os textos produzidos por outros educadores (Pimenta, 1999; Tardif, 2014). “Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de **dominar, integrar e mobilizar** tais saberes enquanto condições para a sua prática” (Tardif, 2014, p. 39, *grifos meus*). Aliado aos saberes disciplinar e curricular, o saber advindo da experiência também conta muito para a elaboração de atividades escolares. Um professor que já integrou a equipe de elaboração de itens para o Enem, por exemplo, amplia seus conhecimentos disciplinares a partir dessa experiência.

Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais surgem, assim, na prática cotidiana dos professores, resultantes do confronto das diversas situações e desafios inerentes ao exercício da docência. Esse saber possui três “objetos”: “a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (p. 50). Estes objetos não se configuram

como objetos de conhecimento em si, mas fazem parte da própria prática docente, manifestando-se através dela. Em outras palavras, representam as próprias condições que definem o exercício da profissão.

A transmissão de saberes entre professores não ocorre somente em contextos formais, como nas atividades para dinamizar grupos. No cotidiano, os docentes compartilham entre si seus saberes por meio de materiais didáticos, estratégias, técnicas de ensino, formas de organizar a sala de aula, entre outros aspectos. Além disso, trocam informações sobre os alunos. Eles dividem entre si um saber prático da experiência profissional. “A **colaboração** entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores” (Tardif, 2014, p. 53, *grifos meus*).

Ainda que a partilha de saberes não seja vista pelos professores como uma obrigação ou responsabilidade formal, muitos reconhecem a importância e sentem a necessidade de compartilhar suas experiências. Esse compartilhamento pode incluir saberes advindos, por exemplo, da elaboração de atividades autorais, como estratégias didáticas, propostas de ensino e formas de engajar os alunos. Reuniões pedagógicas e congressos promovidos pelas Secretárias de Educação também são espaços privilegiados para essas trocas, nos quais os professores discutem e aperfeiçoam, de forma colaborativa, suas práticas pedagógicas. Segundo Tardif (2014, p. 54), “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Os saberes docentes destacados por Tardif (2014) dialogam com a proposta de Freire (1996) sobre os saberes indispensáveis à prática educativa. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire apresenta três categorias de saberes que considera necessários tanto para o exercício da docência quanto para a construção de uma prática pedagógica crítica e ética. Esses saberes são essenciais também no processo de elaboração de atividades escolares autorais, uma vez que exigem do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também uma postura reflexiva, criativa, crítica e comprometida com a realidade dos alunos. De acordo com Freire (1996, p. 26), “ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos [...]”. Ao elaborar atividades autorais, o professor mobiliza conhecimentos teóricos e da experiência prática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhada aos princípios de uma educação transformadora.

Vejamos o quadro (18) com as três categorias dos saberes propostas Paulo Freire (1996):

Quadro 19 - Categorias dos saberes docentes conforme Freire

Saberes Necessários À Prática Educativa	Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana
	<b>Ensinar Exige</b>		
	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
	Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
	Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
	Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
	Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
Reconhecimento a assunção da identidade cultural	Curiosidade	Querer bem os educandos	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire (1996)

A categorização dos diversos saberes apresentada por Freire (1996) caracteriza-se por uma abordagem subjetiva, especialmente no modo como o autor constrói e problematiza os saberes necessários à prática docente. Em vez de oferecer conceitos rígidos e fechados, ele propõe uma constante reflexão crítica, incentivando a ressignificação e a construção contínua de novos entendimentos sobre o fazer pedagógico. Nas primeiras páginas do livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire provoca o leitor com questionamentos instigantes sobre a formação docente, “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais [...]” (Freire, 1996, p. 13).

Os saberes categorizados por Freire (1996), especialmente quando o autor afirma que *não há docência sem discência*, atribuem à formação de professores um caráter experiencial no qual os saberes emergem da prática e da interação. Conforme Tardif (2014), os saberes experienciais têm sua base no entendimento de que o ensino se desenvolve em um contexto marcado por múltiplas interações, as quais impõem diferentes condicionantes à prática do professor. Torna-se essencial compreender que a relação do professor como sujeito do

conhecimento e do aluno como seu objeto não se justifica. Ao contrário, professor e aluno se constituem como sujeitos do conhecimento numa relação que os torna objetos um do outro. Segundo Freire (1996, p. 23), “quem ensina alguma coisa aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Freire (1996) aponta que saber ensinar exige rigorosidade metódica, atitude investigativa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos e a coerência entre discurso e prática, ou seja, a corporeificação das palavras pelo exemplo. A rigorosidade metódica e a pesquisa estão diretamente relacionadas à formação inicial do professor e à construção dos saberes necessários ao exercício da profissão. No entanto, o autor enfatiza que não basta apropriar desses saberes. É essencial que o professor desenvolva uma postura crítica, capaz de questionar certezas e revisar concepções adquiridas durante sua formação inicial ou continuada. Essa criticidade torna-se fundamental no processo de elaboração de atividades escolares autorais, pois permite ao professor romper com práticas mecânicas ou reprodução de modelos prontos. Ao elaborar atividades, o professor precisa considerar os contextos reais de seus alunos, os significados que eles atribuem ao conhecimento e as realidades nas quais estão inseridos. Segundo Freire (1996, p. 61), “saber que devo respeitar à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. O ato de ensinar, pensado assim, transforma-se em uma prática reflexiva, criativa e comprometida com a formação crítica dos educandos.

Na segunda categorização dos saberes, Freire (1996) considera que ensinar não é transferir conhecimento, mas ensinar é uma prática que requer respeito à autonomia do educando. Conforme o autor, quando o professor entra em sala de aula, necessita de ser um “ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (Freire, 1996, p. 47). Ensinar não é transferir conhecimento, segundo o autor este é um saber necessário e evidente no sentido de se primar por uma prática educativa que respeite de fato o educando, pois, “não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (Freire, 1996, p. 47).

A última categorização dos saberes mencionada por Freire (1996) fundamenta-se na ideia de que o ato de ensinar constitui uma característica exclusivamente humana. O autor ressalta que o ensino requer confiança, competência profissional e generosidade, enfatizando que tais aspectos são indispensáveis para a efetividade da prática pedagógica. “Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações

com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma” (Freire, 1996, p. 91). O ensino, enquanto prática humanizadora, estabelece entre professor e aluno uma relação de cumplicidade em torno do ensinar e do aprender, reconhecendo que tais papéis não são fixos. De acordo com Freire (1996, p. 119), “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido”. Essa dinâmica evidencia uma reciprocidade inerente ao processo educativo, sem, contudo, isentar o docente de suas responsabilidades do ensino. Moretto ([2001] 2024, p. 44) afirma também que, “o professor não é um transmissor de conhecimento, e sim aquele que prepara as melhores condições para que sua construção se efetue”

A pesquisa de Pimenta (1999), assim como as de Tardif (2014) e Freire (1996), apresentam reflexões acerca dos saberes da docência. A autora os organiza em três categorias: os *saberes da experiência*, *saberes do conhecimento* e *saberes pedagógicos*. É pela articulação entre esses diferentes saberes que o professor desenvolve a capacidade de reconhecer as especificidades de sua prática profissional e, a partir disso, ressignificar suas formas de saber-fazer de modo contínuo, dinâmico e sistematizado. Os saberes docentes, conforme a autora, “constroem-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto **ator** e **autor**, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, [...], de seus saberes, [...] do sentido que tem em sua vida o ser professor” (1999, p. 19, *grifos meus*).

Os saberes docentes apontados por Nóvoa (2009), Tardif (2014), Freire (1996) e Pimenta (1999), ainda que recebam nomes e categorizações diferentes, apresentam convergência e estabelecem diálogos permanentes quanto ao que cada um representa a maneira como impactam a prática pedagógica. Nesse sentido, no contexto desta pesquisa, voltado à formação continuada de professor, tais saberes mostram-se fundamentais para a elaboração de atividades escolares, uma vez que orientam escolhas metodológicas, possibilitam a articulação entre teoria e prática e favorecem a construção de atividades mais significativas para os alunos.

A relevância dessa tese está justamente em indicar caminhos para o professor na elaboração de atividades, que ele, como professor pesquisador, estimule a reflexão em sala de aula. Uma das formas de se fomentar a reflexão é fazendo-se uso de atividades: críticas, autorais e reflexivas. Conforme Antunes (2007, p. 156), o professor “vai descobrindo a cada dia os jeitos de fazer melhor seu trabalho, deixando, portanto, a atitude *meio alienada* de *transferir* para os pesquisadores de fora toda a indicação do que ele deve fazer em suas aulas” (*grifos nossos*).

Compreende-se que, em muitos casos, ou na maioria das vezes, o professor não dispõe de tempo para elaborar atividades, mas é essencial que ele passe a analisar as atividades que

chegam prontas e refletir sobre elas, antes de repassá-las para o aluno. É claro que os materiais didáticos já existentes tanto em livros, quanto na internet quanto na inteligência artificial podem auxiliar o processo, mas a responsabilidade de fomentar a reflexão é do professor, que possui uma turma singular, um objetivo particular e modo também particular de abordagem. Pimenta (1999, p. 29) esclarece que “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (*grifos da autora*). Segundo Nóvoa (2022), é essencial romper com uma perspectiva tecnicista, reconhecendo os professores como sujeitos que produzem e constroem saberes próprios, e não apenas como meros executores ou repassadores de conhecimentos produzidos por outros.

Antunes, em suas obras (2003, 2007, 2012), apresenta perspectivas inovadoras para o ensino, e essas reflexões são fundamentais para nossa pesquisa, especialmente ao destacar a importância da autonomia do professor enquanto autor de suas atividades. O professor deve ser capaz de se envolver no processo de ensino, refletindo sobre o conhecimento dos seus alunos para elaborar atividades que atendam às suas necessidades. Segundo a autora,

esse professor precisa ser alguém que *pode dispor de tempo* para estudar; fazer suas leituras, suas consultas, suas pesquisas; que pode desfrutar das novas tecnologias da comunicação e da transmissão de informações; que promove, também ele, a ampliação de suas próprias capacidades [...] (Antunes, 2007, p. 156, *grifos da autora*).

Ser professor autor, ou seja, ser responsável por criar situações didático-pedagógicas mais apropriadas para o contexto em que está inserido (a sala de aula), deve ser, portanto, um processo contínuo e permanente. Além disso, esse processo precisa estar aliado a esforços constantes por mudanças institucionais e estruturais. As reflexões de Antunes (2007, p. 157) nos orientam a buscar, também, espaços mais apropriados para momentos de formação e produção de materiais. Segundo ela, “esse professor precisa encontrar também boas condições de trabalho: espaço confortável, estimulante e materiais adequados e atualizados”.

Ainda de acordo com Antunes (2007, p. 156), o professor não deve ter como função somente repassar conteúdo organizado por outros, “mas [ser] alguém que também *produz conhecimento*; alguém vivo (que seja bem pago!), cheio, crente, esperançoso e amante, capaz de irradiar vida, somente porque está presente”. Pensar a formação continuada de professores nesses moldes pode gerar resultados significativos no ambiente escolar. O professor necessita de autonomia para criar, atuar, escolher e avaliar conforme as realidades com as quais se depara constantemente no processo educacional.

Sabe-se que ainda existem muitos obstáculos que interferem no fazer pedagógico do professor, impedindo-o de ser autor e elaborador de atividades escolares que realmente reflitam as necessidades de suas turmas. Isso repercute na vida do aluno, pois, como aponta Araújo (2017, p. 58), “se apenas o professor responde, a atividade não atende a propósitos didáticos, da mesma forma que, se nem ele responder à atividade, igualmente não há propósitos didáticos atendidos”. Não é somente planejar as aulas, é essencial saber elaborar atividades escolares que sejam mais eficazes para os alunos e que realmente contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Feitas essas considerações, a seção seguinte será dedicada à apresentação e descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

Não há pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que possibilitem a aproximação ao objeto de estudo. Portanto, o objetivo desta seção é descrever e refletir sobre os aspectos metodológicos propostos para a execução desta pesquisa. Serão detalhados os passos seguidos para a coleta e posterior análise do *corpus* desta pesquisa. Para isso, a seção foi dividida em subseções, intituladas, respectivamente, *caracterização da pesquisa; passos da pesquisa; sujeitos da pesquisa; objetos empíricos da pesquisa; parâmetros de análise e procedimentos éticos da pesquisa*.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Para que um conhecimento possa ser apontado como científico, é necessário estabelecer o método que o viabilizou para chegar a esse conhecimento. O método pode ser definido como um caminho para chegar a um determinado fim. Gil (2008) afirma que a ciência tem como objetivo essencial chegar à autenticidade dos fatos pesquisados. Eis o que, para ele, define o método científico:

o que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento (Gil, 2008, p. 9).

Sendo assim, para atingir os objetivos traçados anteriormente, esta pesquisa se caracteriza, quanto à natureza, como **aplicada**, uma vez que o objetivo é gerar conhecimento para aplicação prática no campo do ensino de língua portuguesa. Quanto à abordagem, caracteriza-se como **qualitativa interpretativista**, de cunho colaborativo. A abordagem é classificada dessa forma, pois consideramos que possibilita uma reflexão acerca do objetivo proposto nesta pesquisa: analisar um conjunto de atividades produzidas pelas professoras que participaram das *Oficinas de Elaboração de Atividades Escolares* para o ensino de língua materna.

Sobre a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2017) afirmam que, em estudos qualitativos, o processo de coleta comumente é tido como um funil. Dessa forma, para que o

pesquisador obtenha visão mais abrangente da situação, dos sujeitos e do contexto, a fase inicial deve ser mais aberta. Já a fase intermediária, que ocorre posteriormente, deve realizar uma focalização progressiva do estudo, delimitando seu foco e tornando a coleta de dados mais concentrada e produtiva. Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa acaba por envolver o pesquisador no contato direto com o contexto estudado, além de destacar a concepção dos participantes envolvidos na pesquisa. Para elas, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (Lüdke; André, 2017, p. 14). Bortoni-Ricardo (2008) também destaca que, na metodologia qualitativa, especialmente quando se utilizam procedimentos etnográficos para a geração de dados, não há uma separação rígida entre as etapas iniciais do planejamento e observação e as fases subsequentes, na quais os dados coletados tornam-se objetos de interpretação e análise.

Esta pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa colaborativa na formação continuada de professores, uma vez que realizamos *Oficinas de Elaboração de Atividades Escolares* para as professoras participantes da pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um mero observador que busca compreender o outro. Pesquisador e participante são co-participantes, estando ambos os ativos na construção e transformação do conhecimento.

Nesse sentido, justifica-se a opção por realizar uma pesquisa **colaborativa**, com o objetivo de articular a relação entre teoria e prática, desenvolvendo atividades em conjunto com professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais e. Ressalto que a pesquisa foi realizada com as professoras e não sobre elas. “A etnografia colaborativa na educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque formador e professores em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 72). É necessário que a função do formador seja compreendida como uma parceria e uma produção conjunta com os professores em formação.

Uma pesquisa pode ser definida de várias maneiras, de acordo com diferentes critérios. Com o objetivo de analisar os enunciados das atividades elaboradas pelos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa, esta é classificada como descritiva e explicativa, conforme seus objetivos.

Como já dito anteriormente, foram realizadas oficinas para elaboração de atividades escolares com as participantes com o propósito de gerar dados e posteriormente analisá-los, observando cada um deles. De acordo com Gil (2008), a pesquisa **descritiva** fornecerá, por

meio da descrição de detalhes, informações contextuais que poderão servir de base para pesquisas explicativas mais desenvolvidas. Já a pesquisa explicativa identifica os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso, é o tipo mais complexo e delicado.

A pesquisa também utilizou os procedimentos técnicos de campo. Gil (2008) aponta que os estudos de campo procuram o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do ocorrido naquela realidade. A metodologia utilizada na pesquisa de campo é focada na observação, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados. De acordo com Marconi e Lakatos (2016), as observações de fatos e fenômenos são obtidas a partir do ambiente natural e ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles pertencentes e no registro de variáveis que se pressupõe fundamentais para analisá-los.

Gil (2002) também afirma que, na pesquisa de campo, o pesquisador precisa realizar, na maioria das vezes, as atividades pessoalmente, sendo necessário que ele tenha experiência direta com a situação de estudo. Essa imersão no campo de pesquisa ocorreu porque as oficinas foram planejadas e realizadas pela pesquisadora em colaboração com os participantes da pesquisa. Assim, durante essa imersão na realidade pesquisada, foi possível compreender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objeto de estudo **as atividades** elaboradas nas *Oficinas de Elaboração de Atividades Escolares* pelas professoras participantes da pesquisa da cidade de Jussara-GO. Nessas oficinas, as professoras participantes elaboraram atividades e, considerando as particularidades da metodologia da pesquisa de campo, elas puderam usar a criatividade e a espontaneidade para elaborar as atividades. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consiste simplesmente em fazer observações em determinados ambientes e tomar notas”. Os dados coletados foram utilizados para compor o *corpus* da pesquisa. Lembrando que a pesquisa não quer fazer uma crítica ao ensino de língua e às atividades aplicadas em sala de aula, mas, sim, apresentar como se dá esse ensino.

O estudo envolveu um levantamento bibliográfico que se mostra nos dois capítulos teóricos que acompanhou toda a elaboração desta pesquisa, com o propósito de compreender o fenômeno estudado. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é baseada em materiais já elaborados – científicos, como artigos, dissertações, teses e livros. Esses materiais pesquisados

forneceram o aparato teórico para discussão da temática abordada neste trabalho. Foram utilizados diversos autores sobre os temas pesquisados, como ensino, Linguística Cognitivo-Funcional, elaboração de atividades escolares, entre outros, que possibilitaram a análise e investigação dos dados, compondo o *corpus* da pesquisa.

## 4.2 Passos da pesquisa

A **primeira etapa** da pesquisa consistiu na seleção das docentes de Língua Portuguesa. Foram selecionadas **quatro professoras** que trabalham com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, de escolas localizadas no município de Jussara-Goiás.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), em toda atividade que ocorre em campo para a coleta de registros que constituirão os dados da pesquisa, é essencial iniciar com a negociação, pois é a partir dessa negociação que será permitida a entrada do pesquisador no campo, ou seja, o local no qual acontecerá a coleta dos dados. Além disso, é vital deixar muito claros os objetivos da pesquisa. Assim, foi discutida com as professoras participantes do componente curricular de Língua Portuguesa a natureza e os objetivos da pesquisa. Um dos objetivos da negociação também é a garantia de sigilo dos dados coletados: “a negociação, portanto, terá que garantir ao professor que todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação, na forma de relatórios, tese, monografias etc., será discutida previamente com os professores envolvidos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 57).

Por isso, na **segunda etapa**, antes de apresentar o projeto às professoras de Língua Portuguesa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi explicado e entregue às participantes, em local e horário agendados com elas. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, o termo foi assinado, sendo garantido a elas o sigilo da pesquisa e preservação de suas identidades. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), os participantes devem decidir se seus nomes serão revelados na pesquisa ou se optaram pelo anonimato, “em suma, a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuseram a participar”.

Foi proposto às professoras uma parceria para a realização das oficinas com o objetivo de produção de atividades – **Elaboração de atividades escolares** – e materiais autorais produzidos pelas próprias professoras. De acordo com Leffa (2007, p. 34-35), “quando o próprio professor prepara o material para os seus alunos, a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que deve ser feito”.

Na **terceira etapa**, foi estabelecido o planejamento dos encontros e das oficinas. Nessa etapa da pesquisa, mesclam-se os objetivos da pesquisa juntamente com os objetivos de ensino previsto para as oficinas. Ficou estabelecido que as oficinas seriam trabalhadas em três encontros em diferentes datas, os quais aconteceram na Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Jussara-GO, no período noturno, das 19h às 22h15min e traçados os objetivos de estudos para cada um deles. Os encontros aconteceram no período noturno, pois as professoras trabalham no período diurno. As etapas das oficinas ficaram assim organizadas:

Primeiro encontro: estudos de textos teóricos.

Segundo encontro: Produção da primeira atividade e refacção dela, caso fosse necessário.

Terceiro encontro: entrega das questões.

Na **quarta etapa**, foram realizadas as oficinas de elaboração de atividades escolares.

Antes do início da primeira oficina, foi disponibilizado um questionário semiestruturado, via *Google Forms*, para que as professoras o respondessem. O propósito da aplicação desse questionário, foi de identificar a percepção das professoras acerca do processo de elaboração de atividades escolares. O *link* do formulário foi disponibilizado individualmente a cada participante pelo aplicativo do WhatsApp.

A *primeira oficina* ocorreu no dia 12 de setembro de 2024. Nesta primeira oficina, discutimos os princípios teóricos da elaboração de questões. Os textos do primeiro encontro foram selecionados pela pesquisadora.

Dentre os textos, foi discutido o texto de Lino de Araújo (2017), especificamente o capítulo 3, *Questões discursivas e questões de múltiplas escolhas em atividades de leitura e de análise linguística* (p. 71-104), que aborda princípios teóricos sobre atividades didáticas de fixação e de verificação de aprendizagem, destacando a importância do professor ao elaborar uma atividade, além de deixar claro para o educando o conteúdo que será explorado, objetivo da atividade, níveis de complexidade e os critérios de correção.

Além de buscar textos que auxiliassem as participantes a refletirem sobre o ensino de língua materna, como os de Antunes (2003, 2007, 2012), Geraldi (2015), Martelotta e Palomanes (2022), Oliveira e Wilson (2022), Silva (2017) e Travaglia (2009), os participantes tiveram acesso, simultaneamente, aos princípios básicos da Linguística Cognitivo-Funcional aplicados ao ensino de língua materna e aos estudos sobre a produção de materiais didáticos. Vale ressaltar que as oficinas tiveram um total de quarenta (40) horas e foram desenvolvidas por meio de um projeto de extensão, submetido à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFG pelo orientador deste trabalho e aprovado pelo Conselho Diretor da Faculdade de Letras

desta mesma Universidade. Conforme a BNC-Formação (Brasil, 2020), no Capítulo III, que versa sobre os cursos e programas voltados à formação continuada de professores, o Art. 9º, inciso I, os cursos de atualização, ou seja, de formação continuada devem possuir, uma carga horária mínima de 40 horas.

O quadro a seguir apresenta os dados completos dos textos estudados na primeira oficina:

Quadro 20 - Descrição dos textos lidos e analisados em conjunto com os sujeitos da pesquisa

Texto 1	GERALDI, J. W. Aula como acontecimento. <i>In: GERALDI, J. W. Aula como acontecimento</i> . São Carlos: Pedro & João, 2015 (p. 81-101).
Texto 2	ARAÚJO, D. L. de. Questões discursivas e questões de múltiplas escolhas em atividades de leitura e de análise linguística. <i>In: ARAÚJO, D. L. de. Enunciados de atividades e tarefas escalares: modos de fazer</i> . São Paulo: Parábola, 2017 (p. 71-104).
Texto 3	LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. <i>In: LEFFA, V. J. Produção de materiais de ensino: teoria e prática</i> . Pelotas: Educat, 2007 (p. 15-41).

Fonte: elaborado pela autora

A *segunda oficina* ocorreu no dia 26 de setembro de 2024. Num primeiro momento da oficina, houve a participação do professor Dr. Leosmar Aparecido da Silva, por videoconferência, via *Google Meet*, que apresentou aspectos teóricos e práticos sobre elaboração de questões. Seu objetivo foi associar as discussões sobre as leituras dos textos com as práticas de produção de materiais autorais, promovendo novas reflexões para encaminhamento de novas leituras e considerações que pudessem vir a atender às demandas dos professores. Está oficina ocorreu em três momentos:

1. **Primeiro momento:** o professor Leosmar mostrou embasamento teórico sobre elaboração de questão e sua qualidade técnica;
2. **Segundo momento:** apresentação de um texto (propaganda institucional), listagem de Possibilidades de Significação do Texto (PST) para serem exploradas em questões, elaboração de uma questão conjunta a partir do texto apresentado para todas as professoras, reflexão sobre a questão elaborada.
3. **Terceiro momento:** entrega de outro texto às professoras sendo (um gênero diferente para cada participante) para que elaborassem, de forma individual, seis questões.

Por fim, cada professora recebeu um texto que havia sido previamente selecionado junto com a pesquisadora, conforme critérios acordados durante o processo de escolha. Assim, cada participante ficou com um gênero textual: um infográfico; um anúncio publicitário; com uma crônica literária; e outra ficou com uma charge. Acordamos que cada uma delas iria elaborar seis questões sobre os textos e que entregariam as atividades uma semana depois.

A *terceira oficina* aconteceu no dia 28 de novembro de 2024. Nessa ocasião, foram devolvidas às professoras as questões que elas elaboraram. A oficina contou com quatro momentos:

1º momento: devolutiva das questões;

2º momento: reflexão sobre as anotações;

3º momento: produção da segunda versão das questões;

4º momento: resposta ao questionário final em que se avaliava o que as participantes aprenderam e as dificuldades encontradas no decorrer desse processo de elaboração de atividades escolares.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa envolveu quatro participantes: três professoras da rede estadual e uma professora da rede municipal de educação de Jussara-GO, além de mim, que sou professora em formação continuada (a pesquisadora). Todas as professoras lecionam na educação básica, e eu, professora/pesquisadora, sou professora da Rede Municipal de Jussara e também leciono na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Jussara.

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada com base em critérios estabelecidos pela pesquisadora, por exemplo, professores de Língua Portuguesa que estivessem lotados nas turmas de 9º ano do ensino fundamental – anos finais, formação, tempo de atuação na área, entre outros critérios.

A seleção das professoras considerou critérios como a afinidade com a pesquisadora e interesse das profissionais demonstrado em participar da pesquisa. O convite foi realizado informalmente, por meio de conversas individuais, nas quais foram apresentados a proposta da pesquisa e seus objetivos. A professora Cirlene, por exemplo, já é conhecida da pesquisadora, com quem trabalhou anteriormente na mesma escola, além de ambas atuarem na mesma rede de ensino.

A professora Osvaldina (Val) já foi docente da pesquisadora durante a graduação e manifestou, de forma espontânea, o desejo de participar da pesquisa, expressando interesse em contribuir com mais uma etapa da trajetória acadêmica da pesquisadora. A professora Solange já era conhecida da pesquisadora, embora não houvesse grande proximidade entre ambas; ainda assim, demonstrou interesse em participar ao receber o convite. A professora Núbia também já era conhecida, mas, assim como Solange, não tinha afinidade. No entanto, aceitou o convite

prontamente e, ao longo do processo, demonstrou-se bastante participativa e engajada em todas as atividades propostas.

As quatro professoras que integraram a pesquisa estão na faixa etária entre 25 e 55 anos, são professoras de Língua Portuguesa e atuam na educação básica há algum tempo. Outras características das participantes podem ser conferidas no quadro a seguir, no qual estão identificadas por seus próprios nomes, pois foi opção delas.

Quadro 21 - Caracterização dos profissionais/participantes que contribuíram com pesquisa

IDENTIFICAÇÃO <sup>19</sup>	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Cirlene	Graduada em Letras Português/Inglês e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	15 anos
Núbia	Graduada em Letras e Especialista em Estudos Linguísticos	6 anos
Osvaldina (Val)	Graduada em Letras e Especialista em Docência Universitária	26 anos
Solange	Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas	4 anos

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora/2024 – material empírico da pesquisa.

#### 4.4 Objetos empíricos da pesquisa

A pesquisa conta com um objeto formal, teórico, e um objeto empírico, prático. No que se refere ao objeto teórico da investigação, como foi abordado nos capítulos anteriores, trata-se de estudos relacionados à **Elaboração de Atividades Escolares**, sob a ótica da linguística cognitivo-funcional e outras investigações. Os objetos empíricos da pesquisa são constituídos por um **conjunto de atividades elaboradas** por quatro professoras da rede pública de educação. Essas atividades foram produzidas no decorrer das *Oficinas de Elaboração de Atividades Escolares*. Logo, para a análise, temos 20 questões produzidas e suas respectivas refações feitas pelas professoras no decorrer do processo formativo. Além desse conjunto de atividades, foi aplicado um **questionário** no início e no final das oficinas, bem como realizada a **gravação de áudio e vídeos** para coletar os depoimentos das professoras. O questionário inicial foi aplicado via *Google Forms*, com o objetivo de conhecer melhor as participantes e compreender a percepção delas sobre a elaboração de atividades escolares.

As questões formuladas no questionário inicial constam do quadro a seguir.

<sup>19</sup> Embora seja costumeiro omitir os nomes reais dos participantes de pesquisa, em comum acordo com as docentes participantes, utilizamos seus nomes reais, nesta tese.

Quadro 22 - Questões do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa

<b>QUESTÕES</b>
1. Escolha um nome/pseudônimo para ser chamada na pesquisa:
2. Formação Acadêmica
3. Há quanto tempo você trabalha na Educação?
4. As atividades aplicadas para seus alunos de Língua Portuguesa são produzidas por você ou são retiradas dos livros didáticos ou <i>sites</i> ? Fale um pouco sobre sua experiência com elaboração de atividades escolares.
5. Suponhamos que você precise elaborar uma atividade autoral de Língua Portuguesa para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Com base em sua experiência como professora, qual seria o fator que mais facilitaria o seu trabalho e qual seria o fator que mais dificultaria o seu trabalho? Por quê?
6. Em sua graduação em Letras, você cursou alguma disciplina que contemplasse a elaboração de atividades escolares? Comente.
7. No Estágio Supervisionado cursado durante a sua graduação, houve algum trabalho direcionado à elaboração de atividades escolares? Comente sua resposta.
8. Já no exercício de sua profissão, você, em formação continuada, já participou de cursos ou oficinas de elaboração de atividades escolares? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência.
9. Leia a questão a seguir:  Suponhamos que dois amigos produzam o seguinte enunciado: <b>Amigo 1:</b> “A Serra Dourada é linda, mas é difícil subir até o topo”. <b>Amigo 2:</b> “É difícil subir até o topo da Serra Dourada, mas ela é linda”.  Qual dos dois amigos tem maior disposição em subir a Serra Dourada? Por quê?
10. A questão (9) trabalha com o poder argumentativo da conjunção <i>mas</i> . Você considera que essa questão promove a reflexão do aluno sobre os usos linguísticos? Justifique.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com as respostas das professoras geradas pelo questionário inicial, disponibilizado no *Google Forms* no dia 10 de maio de 2024, foi possível identificar as particularidades iniciais sobre a elaboração de atividades escolares, que foram comparadas com os dados gerados nas reflexões finais, pelas questões aplicadas na terceira oficina, como forma de triangular os dados.

As questões para as reflexões finais sobre as oficinas de elaboração de questões constam no quadro a seguir.

Quadro 23 - Reflexões finais aplicadas às professoras participantes da pesquisa

<b>Reflexões sobre as oficinas de elaboração de questões aplicadas</b>
1. Durante as oficinas, as orientações apreendidas sobre elaboração de questões foram as seguintes:
2. As dificuldades que eu encontrei no decorrer do processo foram as seguintes:

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As questões referentes às reflexões finais, foram aplicadas presencialmente no dia 28 de novembro de 2024.

#### 4.5 Parâmetros de análise

A análise dos dados gerados seguiu critérios rigorosos de validação e exclusão, pois contamos com amplo material empírico para proceder à análise: foram gravadas as oficinas em áudio e vídeo, aplicação do questionário inicial, questionário das reflexões finais e as atividades elaboradas pelas participantes. Diante dessa vasta quantidade de dados, fizemos uma seleção de elementos significativos de cada um desses materiais empíricos.

Em relação ao **questionário inicial**, a análise se deteve nos pontos fundamentais das perguntas de pesquisa:

- ❖ concepções de linguagem adotadas pelas professoras;
- ❖ autonomia/autoria (ou não) na elaboração de atividades;
- ❖ dificuldades na elaboração das atividades;
- ❖ formação continuada (ou não) sobre elaboração de atividades.

No que se refere às **atividades elaboradas pelas professoras**, foram adotados os seguintes critérios, conforme apresentados, a seguir:

- ❖ adequação das atividades ao público-alvo (9º ano);
- ❖ exploração das potencialidades de significação do texto-base;
- ❖ plausibilidade das alternativas corretas e dos distratores (nas questões de múltipla escolha);
- ❖ presença de situação-problema;
- ❖ demonstração de capacidade de síntese, originalidade;
- ❖ paralelismo sintático e extensão equivalente (nas questões de múltipla escolha).

Esses aspectos foram observados tanto na primeira versão das atividades elaboradas pelas participantes quanto na segunda versão. A primeira versão passou por uma revisão e foi devolvida às participantes para que refletissem sobre que aspectos que necessitavam ser aprimorados.

No que se refere ao **questionário final**, foram considerados os seguintes critérios:

- ❖ as orientações apreendidas sobre elaboração de atividades no decorrer das oficinas;
- ❖ as dificuldades encontradas no decorrer do processo de elaboração de atividades.

Esses momentos foram construídos com base na percepção das professoras sobre sua participação na pesquisa, considerando suas impressões sobre a elaboração de atividades

escolares e se houve alguma mudança em suas concepções pedagógicas relacionadas a esse processo.

A partir da análise do questionário inicial, das atividades elaboradas, das gravações em áudio e vídeo e do questionário final, os depoimentos produzidos pelas professoras foram transcritos e analisados pela pesquisadora.

#### 4.6. Procedimentos éticos da pesquisa

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, Lüdke e André (2017) afirmam que a abordagem qualitativa envolve uma série de questões éticas, devido à interação entre o pesquisador e os participantes. Nesse sentido, foi solicitado o consentimento dos participantes para a realização da pesquisa. O projeto de pesquisa, cujos resultados estão nessa tese, passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e foi aprovado sob o **parecer de número 66284122.4.0000.5083**.

A investigação contou com três professoras de Língua Portuguesa do 9º ano da rede estadual de educação e uma professora da rede municipal da cidade de Jussara-GO. Como já dito, todas concordaram em participar e também com a metodologia proposta para a geração dos dados, que envolveu o uso de questionário semiestruturado, a produção de atividades escolares nas oficinas e gravação de áudios e vídeos. As participantes da pesquisa assinaram o TCLE, que garantia a regularidade das atividades desenvolvidas no contexto formativo. Esses termos fazem parte dos princípios éticos que a ciência e a Universidade, como instituição, estabelecem para a pesquisa, aplicando-se tanto aos pesquisadores quanto aos pesquisados. Este instrumento é elaborado com o intuito de assegurar e garantir a todos os envolvidos no processo de investigação o direito de aceitar ou desistir da pesquisa.

Todos os princípios éticos foram observados, pois a pesquisa foi aprovada pelo *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG)*<sup>20</sup>. “Os comitês de ética em pesquisa são instâncias essenciais para a garantia do respeito à dignidade da pessoa humana” (Paiva, 2019, p. 18).

Conforme citado anteriormente, as informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Às participantes, foi informado que

---

<sup>20</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) é independente, com *mínus* público, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes. Disponível em: <https://cep.prpi.ufg.br/p/38807-conheca-o-cep>.

a pesquisa poderia trazer alguns riscos, tais como: cansaço para executar as atividades propostas, mal-estar, irritação, entre outros. Além disso, foi esclarecido que elas poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Foi ressaltado que a participação era voluntária, sem qualquer remuneração ou benefício, e que as participantes poderiam recusar, retirar o consentimento ou interromper sua participação sem sofrer penalidades ou perder benefícios.

Feitas essas considerações sobre o processo de geração e análise de dados, a próxima seção trata da análise dos dados.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta os resultados da análise dos dados, organizados conforme as etapas desenvolvidas na pesquisa. A seção está organizada em cinco subseções. A primeira subseção expõe os dados obtidos por meio das **respostas das professoras participantes** deste estudo ao questionário aplicado e respondido via *Google Forms*. Na segunda subseção, são discutidas as reflexões decorrentes da **primeira oficina** aplicada e dos **materiais teóricos estudados**. A terceira subseção trata da **segunda oficina**, abordando a **formação do professor em relação ao trabalho de elaboração de questões**. A quarta subseção apresenta a **terceira oficina**, e aborda a **revisão das questões e avaliação final**, enfatizando tanto o processo quanto o produto. Essa subseção se subdivide em subtópicos que analisam detalhadamente as atividades elaboradas pelas professoras. A quinta subseção aborda as **impressões sobre o trabalho desenvolvido**, reunindo depoimento das professoras acerca de suas experiências nas oficinas.

### 5.1 O questionário aplicado às professoras

Como o objetivo dessa pesquisa é analisar um conjunto de atividades escolares elaboradas por professoras de Língua Portuguesa da educação básica após a formação em um ciclo de três oficinas, é necessário fazer uma breve análise acerca da maneira como cada professora compreendia o processo de elaboração de atividades escolares. Antes do início das oficinas, aplicou-se um questionário inicial via *Google Forms*.

A seguir, apresentamos as respostas deste questionário inicial. É importante reiterar que as professoras optaram por utilizar seus nomes reais e assinaram o TCLE, autorizando a divulgação de suas identidades. Embora o Comitê de Ética recomende a preservação do anonimato dos participantes, as professoras, cientes dessa orientação e responsáveis por suas decisões, escolheram voluntariamente não manter o anonimato.

As perguntas (1), (2) e (3) do questionário inicial abordavam variáveis relacionadas à escolha do pseudônimo, à formação acadêmica e ao tempo de atuação das participantes na área da educação.

No questionário, a pergunta de número 4 é a seguinte: *As atividades aplicadas para seus alunos de língua portuguesa são produzidas por você ou são retiradas dos livros didáticos ou sites? Fale um pouco sobre sua experiência com elaboração de atividades escolares.* As respostas foram as seguintes:

Quadro 24 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 4

<b>Cirlene</b>	<i>Uso com frequência as <b>atividades do livro didático</b>, mas também é <b>necessário montar algumas atividades</b> de acordo com a dificuldade dos alunos.</i>
<b>Núbia</b>	<i>A <b>maior parte são elaboradas por mim</b>, mas complemento com <b>atividades do livro didático</b>.</i>
<b>Solange</b>	<i>Quando iniciei na educação, <b>algumas atividades eu mesma elaborei</b> as atividades, mas hoje <b>trabalhamos com o material que vem da Seduc e material da plataforma NetEscola</b>.</i>
<b>Osvaldina (Val)</b>	<i>Em <b>parte produzidas por mim e na maior parte já vêm prontas</b>: Revisa Goiás e outros.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas das professoras revelam certa autonomia na elaboração de atividades escolares. No entanto, também, confirmam o que já foi discutido nos capítulos teóricos e apontado por autores como Araújo (2017), Antunes (2017), Marcuschi (2008) e Oliveira e Wilson (2022): o livro didático ainda permanece como um dos principais recursos utilizados pelas professoras quando se refere a atividades escolares. Outro aspecto que merece destaque é a recorrência ao uso de materiais prontos, como os enviados por secretarias de educação, como, por exemplo, *Revisa Goiás*, ou disponibilizados em plataformas digitais, como a *NetEscola*, citados pelas participantes Solange e Osvaldina (Val), o que pode indicar certa dependência desses materiais. A dependência, nesse contexto, é situada. A carga horária alta em contraste com a necessidade de ser rápido na produção de material didático conduz, logicamente, o professor àquilo que já está pronto e que pode ser aproveitado em sala de aula. Cirlene, porém, afirma que monta “algumas atividades de acordo com a necessidade dos alunos”. Vejamos que, embora a elaboração de atividades escolares não seja uma prática prevalente para a maioria das entrevistadas, há uma preocupação com as dificuldades locais dos alunos e essa preocupação se revela na montagem (ou mesmo elaboração) de atividades com finalidades específicas.

Araújo (2017) destaca que a elaboração de atividades escolares é uma de suas preocupações, uma vez que os professores, em sua maioria, não aprendem a elaborar atividades nem durante a formação inicial, e nem mesmo em formação continuada. Essa lacuna na formação docente compromete a autonomia do professor e favorece a dependência do livro didático ou de materiais elaborados por outras pessoas. Oliveira e Wilson (2022, p. 239) destacam que “o material disponível no mercado, em geral, ainda mantém a visão uniforme e homogênea da língua, seja na forma de concebê-la, seja no modo com que elabora os enunciados e estruturam as unidades” (*grifos nosso*). Tanto a falta de formação específica para este fim como a visão homogênea do material já pronto contribuem para que a realidade se mostre como se apresenta.

Não se trata de afirmar que os professores não devem utilizar os livros didáticos ou atividades prontas. Esses recursos podem, sim, ser valiosos no planejamento pedagógico. É

fundamental, no entanto, que o professor faça uma análise crítica desses materiais, avaliando se estão adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, se a linguagem utilizada é compatível com aquela trabalhada em sala de aula e se o grau de dificuldade proposto favorece uma aprendizagem significativa. O livro didático, por exemplo, normalmente apresenta o manual do professor, que contém orientações voltadas à prática docente. No entanto, esse tipo de material, tende a desconsiderar aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o contexto regional da escola, o perfil dos alunos e dos professores, bem como as condições histórico-culturais que permeiam e influenciam a relação com a linguagem, entre outros fatores relevantes (Oliveira; Wilson, 2022).

A seguir apresentamos a pergunta 5 e as respostas das professoras participantes. *Suponhamos que você precisa elaborar uma atividade autoral de língua portuguesa para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Com base em sua experiência como professor/a, qual seria o fator que mais facilitaria o seu trabalho e qual seria o fator que mais dificultaria o seu trabalho? Por quê?*

Quadro 25 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 5

PROFESSORAS	FATOR QUE FACILITARIA	FATOR QUE DIFICULTARIA
<b>Cirlene</b>	<i>O que mais facilitaria seria os <b>vários meios em que posso fazer as pesquisas, livros didáticos, sites.</b></i>	<i>O que mais dificultaria o meu trabalho é a <b>dificuldade que nossos alunos têm em interpretar e compreender os textos e enunciados.</b></i>
<b>Núbia</b>	<i>O fator que facilitaria é que já <b>tenho o hábito de confeccionar minhas próprias atividades e imprimir para trabalhar com os alunos.</b></i>	<i>O que dificultaria é que <b>para o 9º já mandam o material didático Revisa Goiás e acabamos tendo que ficar presa nas atividades que vem nele, pois as provas externas são baseadas nele e a cobrança é enorme para segui-lo à risca.</b></i>
<b>Solange</b>	<i>O <b>material pedagógico</b> que eu trabalho facilitaria essa elaboração.</i>	<i>A <b>falta de tempo</b> seria um fator que dificultaria.</i>
<b>Osvaldina (Val)</b>	<i>A <b>internet e o acervo bibliográfico do colégio</b> facilitariam muito.</i>	<i>O que facilitaria menos seria minha <b>extensa carga horária (60h semanais).</b></i>

Fonte: elaborado pela autora.

A professora Cirlene aponta como fator facilitador de seu trabalho o acesso a diferentes fontes de pesquisas, mas destaca como impedimento principal a dificuldade para elaborar atividades autorais, a limitação dos alunos em interpretar e compreender tanto os textos quanto os enunciados das atividades. Esse pode ser um momento oportuno para que a professora reflita sobre sua prática e busque elaborar as atividades adequadas ao nível de compreensão de seus

alunos, considerando que a interpretação dos enunciados de atividades também envolve habilidades de leitura. Nessa tese, os enunciados e também a atividade como um todo são concebidos como gêneros textuais que necessitam ser trabalhados em sala de aula. Segundo Almeida (2018, p. 31), “se o aluno não compreender a solicitação que está sendo feita na questão, não terá condições de comprovar o que aprendeu”.

A professora Núbia disse que já tem o hábito de confeccionar suas atividades, demonstrando autonomia e criatividade. Porém, aponta como dificuldade encontrada é quanto a obrigatoriedade de usar materiais que enviam prontos, no caso *Revisa Goiás*, devido à pressão das avaliações externas. A resposta deixa evidente um conflito entre o querer docente, ou seja, o fazer pedagógico, e as exigências institucionais, o que pode limitar a autonomia da professora quanto à produção de atividades autorais. Antunes (2007), Nóvoa (2022) e Tardif (2014) destacam que, o professor, em sua profissão, não é apenas alguém que aplica **conhecimentos elaborados por outros**, tampouco pode ser visto simplesmente como um sujeito condicionado por mecanismos sociais, ele é “um **ator no sentido forte do termo**, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2014, p. 230, *grifos nossos*). Parece ser isso o que percebemos na resposta de Núbia.

Conforme informações disponibilizadas no portal oficial do Governo de Goiás (goias.gov.br), o *Revisa Goiás* é um material didático produzido pelo Governo do Estado de Goiás e distribuído pela Secretária de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), por meio do Núcleo de Recursos Didáticos (NUREDI). Esse material é estruturado de forma dialógica e funcional, com o objetivo de recompor aprendizagens e, conseqüentemente, promover avanços em proficiência. A elaboração das atividades inéditas que compõem o caderno, considera os Documentos Curriculares alinhados à BNCC, Matriz de Referência SAEB<sup>21</sup>, bem como os resultados das avaliações externas SAEGO<sup>22</sup> e SAEB.

O *Revisa Goiás* é encaminhado às escolas bimestralmente. Antes da distribuição impressa, uma versão digitalizada de todo material é disponibilizado, antecipadamente, às Coordenações Regionais de Educação (CREs), responsáveis por repassá-la às escolas, a fim de que os professores possam integrá-la ao planejamento pedagógico. O material impresso, que

---

<sup>21</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>22</sup> Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, é destinado aos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio.

Tal alinhamento demonstra a intencionalidade de articular o material às Diretrizes Nacionais e Estaduais, de modo a preparar os alunos para o desempenho nas avaliações de larga escala. Contudo, essa vinculação pode gerar tensões na prática pedagógica, ou seja, na realidade da sala de aula e aquilo que realmente os alunos necessitam aprender, pois ao mesmo tempo que fornece um direcionamento curricular, também pode limitar a autonomia do professor na construção de atividades que atendam às especificidades de cada turma. A fala da professora Núbia deixou essa questão em evidência, quando ela disse: “o que dificultaria é que para o 9º já mandam o material didático *Revisa Goiás* e acabamos tendo que ficar presa nas atividades que vem nele, pois as provas externas são baseadas nele e a cobrança é enorme para segui-lo a risca”.

Considerando a resposta da professora Núbia, o contexto da sala de aula e os Documentos Curriculares (BNCC), observa-se que a professora pode elaborar atividades alinhadas às necessidades dos alunos, uma vez que esse documento serve como referência para cada etapa escolar. As habilidades previstas no material devem ser consolidadas ao longo do processo de ensino, de modo que a professora, ao planejar suas práticas, possa favorecer tanto a aquisição quanto o desenvolvimento dessas habilidades. Desse modo, seu trabalho também contribui para o desempenho dos alunos nas avaliações externas, já que o *Revisa Goiás* tem esse objetivo de promover melhores resultados nessas avaliações. Esse material é elaborado com base nos Documentos Curriculares, aos quais a professora também tem acesso e que orienta igualmente o seu planejamento diário.

Tanto a professora Solange quanto a professora Osvaldiva (Val) destacaram que o material pedagógico utilizado por elas poderia favorecer a elaboração de atividades autorais. No entanto, ambas mencionaram que a **falta de tempo** representa um obstáculo para esse fazer pedagógico. A professora Osvaldiva (Val), por exemplo, menciona que tem uma carga horária de 60 horas semanais. Conforme discutido nos capítulos teóricos sobre a formação de professores, Antunes (2007) afirma que o professor precisa dispor de tempo não apenas para aprofundar seus estudos, mas também para planejar aulas e elaborar atividades autorais. A ausência desse tempo compromete a autonomia do professor e limita a capacidade do docente de articular teoria e prática de maneira crítica e criativa, conforme foi mencionado pelas professoras.

A questão número 6 é a seguinte: Em sua graduação em Letras, você cursou alguma disciplina que contemplasse a elaboração de atividades escolares? Comente.

Quadro 26 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 6

<b>Cirlene</b>	<b>Não.</b>
<b>Núbia</b>	<i>Disciplina <b>específica não</b>, vi um pouco no período de estágio com os professores, mas acho que nesse aspecto a grade do curso deixa desejar, pois isso é muito útil na prática.</i>
<b>Solange</b>	<i><b>Sim</b>, no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e também na disciplina de Língua Portuguesa.</i>
<b>Osvaldina (Val)</b>	<i><b>Didática</b> seria essa disciplina</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas das professoras evidenciam a relação com as discussões apresentadas nos capítulos teóricos, em diálogos com Araújo (2017), Antunes (2017) e Rigonatto (2020), no que se refere à formação acadêmica e à elaboração de questões. Observa-se que a temática da elaboração de questões não é contemplada na formação docente, seja na formação inicial ou mesmo na formação continuada. A professora Cirlene afirma que não cursou essa disciplina durante a sua graduação, enquanto a professora Núbia destaca que a ausência desse componente curricular na matriz curricular representa uma falha, visto que essa disciplina seria relevante para a prática docente em sala de aula. Para Rigonatto (2020, p. 35), “a formação acadêmica tem mostrado uma deficiência em relação às discussões e práticas da elaboração de materiais de ensino”.

A participante Solange diz que sim, mas não especifica se havia uma disciplina para elaboração de questões, mencionando apenas as disciplinas de Estágio, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Embora esses componentes trabalhem com atividades, não contemplam de forma específica a elaboração de questões. Osvaldina destaca que a disciplina de Didática como a mais próxima desse propósito, mas, não menciona se, de fato, houve algum momento dedicado à elaboração de questões durante a sua formação. As respostas estão, portanto, em conformidade com Araújo (2017), que afirma que a elaboração de atividades não é abordada na formação de professor de português como parte constituinte de um saber profissional.

Passemos à questão número 7: No Estágio Supervisionado, cursado durante a sua graduação, houve algum trabalho direcionado à elaboração de atividades escolares? Comente sua resposta.

Quadro 27 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 7

<b>Cirlene</b>	<i><b>Não</b> tivemos nenhum trabalho que fosse direcionado a atividades escolares.</i>
<b>Núbia</b>	<i><b>Sim</b>, os professores mostravam <b>modelos de atividades</b> nos orientavam em como melhorar as atividades que íamos elaborando no decorrer do estágio.</i>
<b>Solange</b>	<i><b>Sim</b>, na etapa da regência, algumas retirávamos dos livros e internet, mas <b>sempre tinha alguma questão que criávamos também</b>.</i>
<b>Osvaldina (Val)</b>	<i><b>Sim</b>, porque fizemos estágio num cursinho pré-vestibular.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas das professoras participantes demonstram percepções distintas sobre o trabalho direcionado à elaboração de atividades escolares na formação inicial. A professora Cirlene afirma que não houve nem um trabalho direcionado especificamente para a elaboração de atividades escolares no Estágio Supervisionado, o que reforça a lacuna já discutida nos estudos de Araújo (2017), Antunes (2017) e Rigonatto (2020) sobre a ausência da elaboração de atividades como parte do saber profissional docente. Araújo (2017) destaca que essa sistematização deveria começar desde o primeiro ano de graduação, ou seja, nas primeiras disciplinas dos cursos de licenciatura. Conforme a autora, “mesmo que os professores de estágio assumam essa responsabilidade de ensinar a seus estagiários como formular exercícios, vemos que o tempo é quase sempre reduzido e são elaboradas poucas atividades” (p. 23).

Por outro lado, a professora Núbia diz que houve orientações durante o estágio, as quais ocorriam da seguinte forma: os professores apresentavam modelos de atividades e orientavam os alunos quanto às possibilidades de aprimoramento. Essa experiência sugere um movimento de caráter prático, ainda que não sistematizado, que possibilitou de alguma maneira, o contato da professora com a elaboração de atividades. Contudo, esse processo ocorreu de maneira dependente do estágio, e não como um conteúdo estruturado e sistematizado. Dessa forma, a formação inicial de professor apresenta-se limitado no que diz respeito ao estímulo à elaboração de atividades autorais no decorrer da graduação.

A professora Solange, por sua vez, destaca que, durante o estágio, parte das atividades era retirada de livros e da internet, sendo complementada por algumas questões elaboradas pelos próprios estagiários. Sua afirmação evidencia uma iniciativa individual, mas também revela a ausência de subsídios teóricos e metodológicos que sustentem a elaboração de atividades de forma autônoma. Já Osvaldina (Val) associa a experiência de elaboração de atividades, durante o estágio, ao contexto do cursinho pré-vestibular, onde sua turma realizou o estágio supervisionado. Nesse contexto, ela precisava preparar o material das aulas a ser utilizado pelos alunos. Embora essa vivência tenha favorecido o exercício da elaboração de questões, percebe-se que ocorreu em um contexto específico do estágio, e a resposta dela não esclarece se houve orientação do professor de estágio quanto à preparação do material.

De modo geral, as respostas das participantes apontam para uma formação inicial que não contemplou, de forma consistente e sistemática, a elaboração de atividades escolares como uma das competências e habilidades para a formação docente. Em vez disso, esse aprendizado ocorreu de forma fragmentada, dependente das experiências individuais em estágios e das iniciativas de cada aluno de licenciatura.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Inicial). No artigo 7º dessa mesma resolução, trata da organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, no inciso II, há a seguinte consideração:

a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019, p. 4).

No ano de publicação da resolução, em 2019, as professoras participantes já haviam concluído sua formação inicial. Contudo, à época em que se formaram, existiam outras diretrizes que também previam uma formação integral contemplando as diferentes áreas do conhecimento. Assim, torna-se fundamental que a formação de professores, seja inicial ou continuada, favoreça a construção contínua de sua identidade, por meio de disciplinas e vivências formativas que o preparem para enfrentar os desafios permanentes que envolvem a prática docente. Isso significa que os cursos de formação inicial e continuada devem assegurar, em seus currículos, a centralidade da reflexão sobre a prática pedagógica e análise crítica dessa prática. É justamente a partir dessa perspectiva formativa que se pode compreender a autonomia do professor, já que é no exercício reflexivo e investigativo sobre o fazer pedagógico que o docente desenvolve a capacidade de elaborar atividades próprias, selecionar estratégias de ensino e indicar recursos educacionais mais adequados para alcançar os objetivos de aprendizagem. Há algumas iniciativas, ainda isoladas, que têm contribuído para preencher essa lacuna da formação inicial. No curso de Letras: Português da UFG, por exemplo, dentre os projetos de Prática como Componente Curricular<sup>23</sup>, alguns professores oferecem oficinas de elaboração de atividades escolares em projetos de 100 horas e de 50 horas. Também há notícias de que, no decorrer das disciplinas de Estudos do Léxico, Morfologia e Sintaxe, os professores trabalham com elaboração de questões, apontando inclusive elementos relacionados à qualidade técnica.

---

<sup>23</sup> Na Faculdade de Letras da UFG, a Prática como Componente Curricular (PCC) é um eixo formativo obrigatório dos cursos de licenciatura em Letras, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, e tem como finalidade articular teoria e prática ao longo de todo o curso, e não apenas no estágio. Em geral, os professores elaboram projetos práticos formativos de professor, os alunos se inscrevem em um dos projetos e executa as atividades previstas. As PCCs valem horas para integralização do currículo.

Pimenta (1999) considera que a formação do professor é construída sobre as bases dos saberes docentes que se desenvolve em três dimensões: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos e, esses saberes já foram discutidos nos capítulos teóricos. Conforme a autora, “[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (p. 18).

No que diz respeito à pergunta 8, no exercício de sua profissão, você, em formação continuada, já participou de curso ou oficina de elaboração de atividades escolares? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência, as respostas das professoras foram as seguintes:

Quadro 28 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 8

<b>Cirlene</b>	<i>Já participei de algumas oficinas, mas as atividades que eram preparadas não condizia com a realidade dos nossos alunos. Teoria é de um jeito de na prática é outro.</i>
<b>Núbia</b>	<i>Não, nunca tive a oportunidade.</i>
<b>Solange</b>	<i>Já participei de várias formações, mas não me recordo se elaborei atividades escolares.</i>
<b>Val</b>	<i>Estou fazendo agora, que é uma formação chamada “Formação em Pares”, sobre o Revisa Goiás, em que uma parte da aula do dia se chama “mão na massa”, em que os cursistas têm a tarefa de elaborar uma atividade.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas das participantes evidenciam diferentes concepções de acesso à participação em formações continuadas sobre elaboração de atividades escolares. Cirlene e Solange destacam participações em cursos de formação continuada, mas apontam limitações quanto à aplicabilidade na prática ou lembranças de atividades efetivamente elaboradas. A professora Núbia indica que nunca teve oportunidade de participar de formações sobre elaboração de atividades. Val relata que está participando de formação recente que inclui momentos práticos de elaboração de atividades escolares.

No caso da professora Cirlene, a sua resposta evidencia uma reflexão crítica acerca do distanciamento entre os conteúdos abordados nas formações continuadas e a realidade vivenciada em sala de aula, destacando que, *teoria é de um jeito, na prática é de outro*. Essa percepção encontra respaldo em Pimenta (1999, p. 16), ao discutir sobre os cursos de formação continuada. A autora evidencia que, de modo geral, tais iniciativas têm se restringido à oferta de cursos ou à atualização dos conteúdos de ensino. “Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos”. Isso sugere que,

mesmo quando o professor participa de formações continuadas, nem sempre os materiais ou metodologias abordadas correspondem às necessidades reais da sala de aula.

A professora Osvaldina (Val), por sua vez, destaca que está fazendo uma formação chamada *Formação em Pares*, que incorpora momentos práticos, como a etapa *mão na massa*. Essa experiência pode efetivamente favorecer a elaboração de atividades autorais, aproximando a teoria da prática e promovendo a autonomia docente na produção de atividades escolares. Dessa forma, a formação continuada deve ser compreendida como eixo central no processo de desenvolvimento profissional docente.

Para a pergunta de número 9 do questionário, elaboramos uma questão que envolve prática de língua/linguagem e seu objetivo, juntamente com a pergunta de número 10, era verificar se as professoras participantes da pesquisa estavam atentas sobre questões que promovem reflexão linguística. A pergunta 9 era a seguinte:

*Leia a questão a seguir:*

*Suponhamos que dois amigos produzam o seguinte enunciado:*

*Amigo 1: “A Serra Dourada é linda, mas é difícil subir até o topo.”*

*Amigo 2: “É difícil subir até o topo da Serra Dourada, mas ela é linda”.*

*Qual dos dois amigos têm maior disposição em subir a Serra Dourada? Por quê?*

As respostas das professoras foram as seguintes:

Quadro 29 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 9

<b>Cirlene</b>	<i>Amigo 2, sabe que tem a dificuldade, mas compensa o sacrifício.</i>
<b>Núbia</b>	<i>Amigo 2, pois apesar da dificuldade de subir a serra dourada sabe o quão lindo vai ser vê la de cima.</i>
<b>Solange</b>	<i>Amigo 2, porque apesar dele falar da dificuldade mas <b>no fim</b> ele diz que ela é linda, senti mais disposição no amigo 2.</i>
<b>Val</b>	<i><b>O segundo</b>, pois ele demonstra que a <b>beleza da Serra é um estímulo</b> para sua subida, apesar da dificuldade.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as professoras participantes demonstraram que possuem ou conhecimento formal ou conhecimento intuitivo sobre a língua. As professoras participantes em suas respostas fazem uma paráfrase do enunciado e também usa o MAS. Elas têm uma intuição do valor argumentativo do MAS, porque o usa com frequência.

Percebe-se que, ao responderem à questão, as professoras mobilizaram de forma consciente saberes já estabelecidos, tais como conhecimento da semântica e o conhecimento

enciclopédico (conhecimento de mundo). Foi necessário articular esses dois saberes para chegar à conclusão de que, no enunciado I, o amigo reconhece a beleza da Serra Dourada, mas coloca obstáculos para chegar ao topo e contemplar a paisagem, revelando, assim, certo desânimo diante da subida. Já no enunciado II, embora o amigo também reconheça a dificuldade da escalada, demonstra maior animação e disposição, uma vez que projeta recompensa de apreciar a beleza do lugar como motivação para enfrentar o desafio.

Em relação aos conhecimentos linguísticos mobilizados pelas professoras, pode-se supor que as respostas evidenciaram a compreensão de que, no enunciado I, a conjunção *mas* estabelece uma relação adversativa entre os conteúdos expressos entre as duas orações sintaticamente independentes. Nesse caso, o falante manifesta a oposição entre a apreciação da beleza da Serra Dourada e a dificuldade de alcançá-la. Já no enunciado II, embora o conteúdo semântico seja semelhante, a troca de posição dos enunciados, mediados pelo *mas*, altera a perspectiva enunciativa, o contraste não recai somente sobre a relação entre beleza e a dificuldade, mas sobre a hierarquia de valores atribuída pelo falante, sugerindo que, apesar do obstáculo, prevalece a valorização da beleza da serra. Segundo Neves (2011, p. 756), “como **coordenador**, o **MAS** evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados e, a partir daí, coloca o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro, especificando-se essa desigualdade conforme as condições contextuais” (*grifos da autora*). Em termos de semântica argumentativa, há uma escala de argumentos: alguns mais fracos e alguns mais fortes. O *mas*, no nível textual, constitui um operador argumentativo que introduz o argumento mais forte da sequência, prevalecendo o argumento por ele introduzido. Ao elaborar questões como esta, o professor precisa refletir que, o uso do *mas* não apenas conecta orações, mas também orienta a interpretação argumentativa.

A pergunta (10) *“você considera que essa questão promove a reflexão do aluno sobre os usos linguísticos? Justifique.* busca analisar se as professoras reconhecem uma questão gramatical que faz reflexão sobre a língua. Vejamos as respostas:

Quadro 30 - Respostas das professoras – questionário inicial – pergunta número 10

<b>Cirlene</b>	<i>Em alguns alunos pode promover algum tipo de reflexão, mas a maioria não consegue entender os usos linguísticos.</i>
<b>Núbia</b>	<i>Sim, pois faz com que o aluno perceba a diferença de sentido com o uso da conjunção e da reorganização da frase.</i>
<b>Solange</b>	<i>Sim, eu acho que <b>promove sim a reflexão</b>, pois no momento de responder eu precisei refletir para responder.</i>
<b>Val</b>	<i>Creio que sim, pois a conjunção em questão, se bem usada, pode ajudar na produção de altas</i>

<i>expectativas nos estudantes.</i>
-------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as professoras participantes afirmaram que a conjunção *mas* promove algum tipo de reflexão sobre os usos linguísticos. Cada uma delas apresentou essa reflexão de forma distinta, mas todas demonstraram possuir conhecimento acerca do emprego da conjunção, ainda que não tenham explicitado sua natureza multifuncional, a qual transcende a ideia de conector opositivo e a classificação tradicional de conjunção adversativa.

A professora Cirlene apresentou elementos de sua experiência docente que dialogam com a concepção de Tardif (2014, p. 39), segundo a qual o professor constrói saberes próprios a partir de sua prática diária e do conhecimento que possui sobre o contexto em que atua, de modo que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. A professora afirma, em sua resposta, que dependendo da situação, os alunos podem fazer algum tipo de reflexão, dependendo do modo como se propõe a atividade. Ela destaca que a reflexão pode ocorrer, mas reconhece a dificuldade da maioria dos alunos em compreender os usos linguísticos. Sua fala, mesmo que de modo intuitivo, evidencia a noção de que a compreensão e o emprego da conjunção *mas* exige não apenas o domínio da gramática normativa, mas também a capacidade de processar cognitivamente contrastes discursivos em diferentes contextos de uso.

A professora Núbia aponta as relações entre forma e função. Aponta o jogo tópico presente nas frases, o que se alinha à perspectiva cognitivo-funcional. Tratou da relação forma-sentido e de diferentes formas de organização do enunciado frasal. Além de enfatizar a diferença de sentido que emerge tanto do uso da conjunção quanto da reorganização da frase. Sob a perspectiva cognitivo-funcional, essa resposta é significativa, pois reconhece a funcionalidade do *mas*.

Solange recorre à própria experiência para prever a experiência do aluno, em consonância com as discussões apresentadas nos capítulos teóricos acerca do saber experiencial da prática docente (Tardif, 2014). Nesse sentido, o professor reflexivo precisa mobilizar a capacidade de previsão. Moretto ([2001] 2024, p. 60-61) afirma que “saber o que aluno pensa e identificar suas concepções prévias sobre determinado assunto é condição para um ensino eficaz e eficiente”. A resposta da professora evidencia, mais uma vez, a necessidade de refletir sobre a elaboração de questões, uma vez que é fundamental que o professor pense como o aluno potencialmente pode pensar. A resposta também evidencia que o contato com atividades como esta possibilita a ativação de esquemas cognitivos relacionados à funcionalidade da conjunção e sua contribuição para a argumentação.

A professora Osvaldina (Val) considera que a conjunção *mas*, quando bem utilizada, pode favorecer *altas expectativas* nos estudantes, expressão que se apresenta de forma ampla e pouco delimitada. Embora sua resposta seja menos técnica, sugere que a conjunção possui uma estruturação argumentativa que vai além da mera relação adversativa. Nesse sentido, o *mas* aqui é visto como um recurso argumentativo capaz de influenciar a interpretação e de promover engajamento do interlocutor.

As respostas das participantes reforçam que a conjunção *mas* deve ser compreendida não apenas como conjunção adversativa, mas como operador discursivo capaz de articular sentidos, organizar informações e sustentar a argumentação em diferentes contextos. Na elaboração de questões, é essencial que o professor reflita sobre os usos da língua, indo além das previsões gramaticais tradicionais, que se limitam a descrever e classificar os fatos linguísticos. Conforme Antunes (2003, p. 96-97), o professor de português deverá ter o cuidado de levar para a aula “uma gramática funcional [...]. Uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras [...]. não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”.

Após essas considerações sobre as respostas das professoras ao questionário inicial, passemos para a próxima subseção, que trata da realização da Oficina 1.

## 5.2 A realização da Oficina 1: o estudo teórico dos textos

A primeira oficina ocorreu no dia 12 de setembro de 2024, das 19h às 22h15min, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Jussara-Goiás. Todas as professoras estavam presentes. Teve como objetivo a apresentação da teoria linguística que nortearam a elaboração de atividades escolares e, por isso, foram selecionados pela pesquisadora os seguintes textos:

Texto 1	GERALDI, J. W. Aula como acontecimento. <i>In: GERALDI, J. W. Aula como acontecimento.</i> São Carlos: Pedro & João, 2015 (p. 81-101).
Texto 2	LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. <i>In: LEFFA, V. J. Produção de materiais de ensino: teoria e prática.</i> Pelotas: Educat, 2007 (p. 15-41).
Texto 3	ARAÚJO, D. L. de. Questões discursivas e questões de múltiplas escolhas em atividades de leitura e de análise linguística. <i>In: ARAÚJO, D. L. de. Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.</i> São Paulo: Parábola, 2017 (p. 71-104).

O material foi entregue às participantes uma semana antes do início da oficina, em formato de apostilado, para que pudessem lê-lo previamente e utilizá-lo durante a elaboração das questões.

Figura 9 – Imagens da oficina 1.



Fonte: Acervo da autora.

O primeiro texto apresentado às professoras foi o de Geraldi (2015), um texto mais geral sobre ensino. O diálogo teve como ponto de partida a formação de professor. O autor destaca três momentos históricos na construção da identidade do professor. Nosso foco voltou-se para a terceira identidade, que aponta a necessidade de articular conhecimentos e saberes, ir além dos componentes curriculares, formular as perguntas e compreender que, para ter resposta, é preciso percorrer caminhos já trilhados. Ele destaca também que o professor precisa ser reflexivo, pesquisador, formular perguntas ao invés de receber respostas, sem ter perguntado.

A partir dessas reflexões de Geraldi (2015), foi enfatizada a importância de o professor ser autor de suas próprias atividades, assim como refletir criticamente sobre as atividades que recebem prontas e o material didático utilizado em sala de aula. As professoras questionaram sobre o condicionamento imposto pelo material didático, pelas atividades que chegam prontas e também pelas avaliações externas, que acaba limitando tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem do aluno. Elas disseram que parece que ainda estão vivenciando as primeiras identidades que o autor apresentou.

Na sequência, foi discutido o segundo texto da oficina, o de Leffa (2007), *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Foi trabalhado especificamente o capítulo 1, *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. O objetivo do estudo do segundo e do terceiro texto foi de proporcionar às participantes um contato com a teoria referente à elaboração de materiais didáticos.

Leffa (2007) sistematiza o processo de criação de materiais de ensino, ressaltando que a elaboração de materiais para o ensino de língua segue uma sequência de atividades. Para tanto, propõe quatro etapas, (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Esse referencial teórico mostrou-se fundamental para ampliar o olhar das professoras sobre a elaboração de materiais autorais, ao evidenciar que esse processo deve ser planejado e fundamentado pedagogicamente.

Na **primeira etapa**, na análise, o foco recai sobre a investigação das necessidades dos alunos e o levantamento de seus conhecimentos prévios, que devem servir de base para construção de novos saberes. Segundo o Leffa (2007, p. 16), “o que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe”. Na **segunda etapa**, o desenvolvimento envolve a definição de objetivos claros. Esses objetivos devem contemplar três componentes básicos: condições de desempenho, comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo), o critério de execução da tarefa. Os objetivos definidos pelo professor devem atender às necessidades do aluno, e não as das atividades elaboradas.

A **terceira etapa**, a implementação refere-se ao uso do material em sala de aula, exigindo do professor uma postura reflexiva para adequar as atividades ao contexto de aprendizagem. Segundo Leffa (2007, p. 34-35), “quando o próprio professor prepara o material para os seus alunos, a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que, oralmente, explica aos alunos o que deve ser feito”. Na **quarta etapa**, a avaliação permite verificar a eficácia e a pertinência do material, possibilitando sua reformulação sempre que os objetivos não forem plenamente alcançados, a partir do confronto entre o conhecimento pressuposto pelo material e o nível real dos alunos. Segundo Leffa (2007, p. 39), “isso só é possível quando o material é testado com os alunos para o qual se destina, quando então se pode constatar se houve ou não o ponto de contato entre o nível de conhecimento pressuposto pelo material e o nível real do aluno”.

Após essas discussões, as professoras apresentaram algumas reflexões sobre o estudo do texto. Destacaram que é fundamental que o professor participe de formações voltadas à prática de elaboração de questões. A professora Cirlene observou que o texto ressalta, inclusive, a necessidade de atenção aos verbos utilizados para a elaboração de atividades, pois cada um deles mobiliza o desenvolvimento de habilidades específicas.

O outro texto discutido foi de Araújo (2017), especificamente o capítulo 3, *Questões discursivas e questões de múltiplas escolhas em atividades de leitura e de análise linguística*. Buscou-se retomar e contextualizar o conteúdo, ampliando a reflexão sobre os *níveis de leitura* e as tipologias de questões, *questões discursivas*, *questões de múltipla escolha* e *teste cloze*, a

fim de aprofundar a compreensão sobre suas características e aplicação na elaboração de atividades autorais. Os níveis de leitura e as tipologias de questões encontram-se descritos e explanados na seção 3 desta pesquisa.

O texto de Araújo (2017) despertou a atenção das professoras, pois os diálogos foram mais concentrados, especialmente no que diz respeito às tipologias de questões. Núbia ressaltou que não imaginava que elaborar questões envolvesse tantos aspectos, como os níveis de leitura, a plausibilidade dos distratores e o processo reflexivo que envolve tanto o professor, enquanto elaborador, quanto o aluno, enquanto respondente. Nesse momento, a pesquisadora abordou acerca dos mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões e nas respostas dos alunos, como a **percepção**, a **memória**, **associação de ideias**, **seleção**, **análise** e **síntese**, ressaltando que esses elementos seriam apresentados e aprofundados na segunda oficina.

A professora Val apresentou algumas reflexões sobre o texto de Araújo (2017) a respeito das questões discursivas. Esse tipo de questão desempenha um papel essencial, pois permite avaliar o raciocínio dos alunos e exigem que eles compreendam tanto o texto quanto o contexto para elaborar suas respostas. Em muitos casos, pensamos que as questões discursivas exigem apenas a memorização, o que não corresponde à realidade, acrescentou a professora. Conforme Bezerra (2008, 151), as questões discursivas precisam ser elaboradas com cautela, “de forma a conter questões que levem o aluno a dar suas respostas não exclusivamente memorizadas ou copiadas de fontes consultadas”. Moretto ([2001] 2024), Araújo (2017) e Bezerra (2008) ressaltam que a elaboração de questões discursivas precisa de enunciado claro e suficientemente explícito para orientar o aluno sobre como responder à questão, evitando, assim, respostas vagas e imprecisas.

Após a leitura e discussão dos textos, foi apresentada às professoras uma questão de múltipla escolha, juntamente com a explicação de sua estrutura e as etapas para a elaboração. A estrutura é composta pelos seguintes elementos: o *suporte* (texto-base), o *enunciado* (que inclui o primeiro introdutório ao *texto-base* e o segundo comando referente a situação-problema e a orientação de resposta), alternativas de respostas (gabarito e os distratores). Esses elementos já foram detalhados no capítulo 2 desta pesquisa.

Para que uma questão apresente boa qualidade técnica, é essencial que sejam observadas algumas etapas para sua elaboração. Essas etapas são as seguintes: a primeira é a *escolha de uma habilidade/conhecimento*, a segunda é *construção do enunciado* (comando) e a *escolha do suporte* (texto-base) e a construção do *segundo enunciado* (situação-problema), e a terceira e a *construção das alternativas de resposta* (gabarito e distratores).

Também foi apresentada, às professoras, uma questão discursiva, acompanhada dos principais aspectos teóricos e práticos envolvidos na criação de enunciados desse tipo de questão. Assim como ocorre nas questões de múltipla escolha, as questões discursivas podem ser elaboradas a partir de um texto-base e de um enunciado discursivo, ou seja, uma pequena contextualização do tema da questão para que o aluno não se sinta perdido sem saber o que realmente está perguntado. Foi enfatizado que esse tipo de questão deve oportunizar ao aluno, no desenvolvimento da resposta, a mobilização de diferentes competências.

Antes de encerrar a oficina, as professoras afirmaram que, já nesse primeiro encontro, haviam compreendido a complexidade envolvida na elaboração de questões. Pontuaram estar muito felizes em participar, por considerarem o processo um momento significativo de construção de aprendizagem. As professoras acrescentaram:

*(01) O grande aprendizado aqui, é que a elaboração de questões é um ato de grande responsabilidade e sensibilidade, pois é necessário que seja visto como uma continuidade do processo de ensino-aprendizagem e não como punição ao estudante. Outra coisa, nunca tinha visto uma pesquisa de doutorado tão “pé no chão”, igual a sua. (Professora Val, 12/09/2024)*

*(02) Ainda não tinha participado de uma formação que me levasse a refletir sobre o ensino-aprendizagem e a minha prática. Elaborar questões não é uma responsabilidade tão simples. (Professora Cirlene, 12/09/2024)*

*(03) Acredito que iremos aprender muito, nesse primeiro encontro já consegui compreender muito sobre o processo de elaboração de questões. (Professora Solange, 12/09/2024)*

*(04) Confesso que não tinha noção que uma questão de múltipla escolha pudesse envolver uma complexidade tão grande. Pensava que eram as questões mais fáceis de serem elaboradas. (Professora Núbia, 12/09/2024)*

Após essas considerações, passamos para a próxima subseção, a realização da oficina 2.

### **5.3 A realização da oficina 2: formação do professor em relação ao trabalho de elaboração de questões**

A oficina 2 foi organizada em três momentos. No **primeiro**, realizou-se uma breve exposição técnica sobre elaboração de questões. No **segundo momento**, foi apresentado um texto (propaganda institucional), e listagem das possibilidades de significação do texto (PST) a serem exploradas nas questões. Em seguida, foi elaborada, de forma coletiva, uma questão a partir do texto-base apresentado para todas as professoras e reflexão sobre a questão elaborada. Na sequência, cada professora elaborou individualmente mais questões sobre o mesmo texto, aplicando os conhecimentos discutidos anteriormente. No **terceiro momento**, foi entregue um novo texto a cada participante para elaborarem seis questões individualmente.

No **primeiro momento**, o professor Dr. Leosmar Aparecido da Silva, o orientador desta pesquisa, participou da oficina por videoconferência, via *Google Meet*. A oficina ocorreu no dia 26 de setembro de 2024, no auditório da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Jussara-Goiás, no período das 19h às 22h. Foram abordados com as participantes os aspectos teóricos e práticos relacionados à elaboração de questões, com o objetivo de articular as discussões realizadas sobre os textos teóricos estudados na oficina 1 às práticas de produção de materiais autorais. Nesse encontro, tivemos a participação de três das quatro professoras: Cirlene, Solange e Osvaldina (Val).

Figura 10 - Imagens da oficina 2.



Fonte: acervo da autora.

O professor Leosmar apresentou para as professoras participantes os *Mecanismos cognitivos atuantes na elaboração de questões*, sendo os principais: *percepção, memória, associação de ideias, seleção, análise, síntese*. O professor explanou sobre a relevância de cada um deles tanto na elaboração de questões quanto nas respostas dos alunos. Discorreu também sobre a *formulação do enunciado das questões*, apresentou as *possíveis habilidades que os alunos podem aprender numa questão*. Além disso, afirmou que os verbos utilizados nos enunciados das questões (*analisar, sintetizar, comparar, estabelecer relações, explicar, enumerar etc*) podem ajudar os alunos no *desenvolvimento de habilidades mentais* necessárias para resolver qualquer situação-problema, e não só questões escolares.

O professor também apresentou exemplos de questões discursivas com problemas em seus enunciados, discutindo possíveis reformulações. Em seguida, expôs uma atividade sobre a organização das abelhas, retirada de Moretto ([2001] 2024, p. 131), que apresenta o seguinte enunciado: “*Como é a organização das abelhas numa colmeia? As respostas dos alunos foram: É jóia! É maravilhosa! É fantástica!*” Essa questão serviu de base para uma reflexão sobre a

elaboração de questões discursivas, destacando que é fundamental formular enunciados que orientem o aluno a construir respostas com conteúdo conceitual e argumentativo, e não somente avaliativas ou subjetivas.

Logo após a explanação, o professor Leosmar perguntou se alguma das professoras gostaria de fazer alguma observação. A professora Val manifestou-se, dizendo que gostaria de falar. Vejamos a reprodução da fala da professora Val:

*Val: Eu quero. Eu ia levantar a mão aqui só para falar. Tem uns memes: eu saindo da aula de geografia depois de responder não sei o quê. Acho que isso atrela um pouco, né, a isso aí. Recebi, ontem, uma aluna do ensino médio que mandou pra mim. Uma moça toda “tortona” assim: Eu saindo da prova de inglês depois de responder que Simple Present é lembrancinha (risos). Coisas desse tipo. Então, estou aqui refletindo que, a elaboração de questões demanda, mais do que muitos aspectos, é uma enorme responsabilidade.*

*Professor Leosmar: É, exatamente.*

*Val: A avaliação é um grande momento de aprendizado, então, que o enunciado da questão ele seja favorável a isso (26/09/2024).*

A professora Val apresentou mais uma reflexão sobre a necessidade de elaborar questões coerentes, ressaltando que o enunciado deve orientar o aluno na construção da resposta correta. Vejamos mais um depoimento:

*Val: O professor tem que entender, o elaborador, ele tem que entender que a questão numa tarefa de escola não é classificatória, eliminatória. Muito pelo contrário, ela é para testar o que ele ensinou. Se ensinou bem. É necessário questionar apenas conteúdos essenciais e não colocar “pegadinhas” na atividade, pois não foi isso que ele ensinou.*

*Leosmar: pega jamais.*

*Cirlene: Se você reforçar a resposta correta, o aluno vai saber o que está incorreto. [...]*

*Leosmar: que bom que vocês estão falando essas coisas. Isso mostra que vocês já aprenderam algumas coisas do curso, né, das oficinas. Olha, uma questão que pergunta sobre o que é **incorreto**, não faz sentido. Isso significa que vocês já estão aprendendo aquilo que estamos discutindo aqui, na primeira oficina também. É isso mesmo (26/09/2024).*

Nesse diálogo, as participantes demonstram refletir sobre a elaboração de atividades autorais, uma vez que, ao longo da explanação do professor Leosmar, revelam em suas falas a compreensão do processo de elaboração de questões e a relevância de refletir cuidadosamente sobre a formulação dos enunciados. Val mostrou ter consciência do processo de elaboração de questões, sobre o qual refletimos nos capítulos teóricos, ao reconhecer que o professor deve estar consciente das escolhas feitas na formulação dos enunciados. Ela destacou a importância de evitar *pegadinhas* e questões que peçam para marcar a alternativa *incorreta*, pois o objetivo é focar no que o aluno sabe e não no que ele não sabe.

Dando continuidade à discussão sobre a elaboração de questões, o foco neste momento volta-se para as questões de múltipla escolha, visto que anteriormente foram apresentadas questões discursivas. O texto-base utilizado para a discussão foi uma charge, reproduzida a seguir. A questão sobre a charge também está reproduzida:

Figura 11 - Charge com exemplo de conjunção



Disponível em: <https://chargesdodenny.blogspot.com/2012/11/o-dinheiro-ou-vida.html>.  
Acesso em: 20 ago. 2024

Importante dizer que a resposta correta não estava em destaque no momento da discussão com as professoras.

A palavra **ou** no texto, além de implicar uma possibilidade de escolha, implica também uma

- a) consequência: a pergunta do vendedor foi tão pertinente que o assaltante poderá mudar seu comportamento.
- b) **condição: se o dinheiro deixar de ser entregue para o assaltante, a vida do vendedor estará em risco.**
- c) causa: a violência existe devido à ausência de educação eficiente.
- d) concessão: a vida deve ser preservada, embora haja ganância pelo dinheiro.

Logo em seguida, ocorreu o seguinte diálogo.

*Leosmar: qual alternativa vocês acham que respondem à questão?*

*Val: Letra B.*

*Leosmar: Letra B, exatamente. Porque eu poderia substituir essa expressão, né. Ou o dinheiro ou a vida. Na verdade, o assaltante do texto está querendo dizer: se você não passar o dinheiro, você perde a vida, então, é uma condição. Não foi difícil responder essa, né?*

*Solange: O que ajudou bastante foi a explicação, porque se fosse colocar só, **consequência, condição, causa, concessão**, talvez a gente teria dúvida.*

*Leosmar: Ótimo, ótimo. Ótima observação, perfeito! Porque, poderia ser consequência, poderia ser causa, poderia ser condição, poderia ser concessão, mas o complemento das alternativas assegura que a resposta esperada seja a resposta correta. Tem que ter essa explicação. Quer dizer aquilo que apresentamos de informação na questão, o aluno tem que ter o instrumental necessário para ele ter condições de responder.*

*Val: Eu falo, se não tivesse aí a explicação, a letra A seria perfeitamente pertinente, porque o assalto é consequência da miséria, da desigualdade social, não sei o que lá mais..., da fome (26/09/2024).*

A partir das considerações apresentadas pelas professoras participantes, é possível perceber que elas demonstram um olhar crítico e reflexivo sobre o processo de elaboração de questões. O diálogo revela que estão compreendendo que é fundamental elaborar alternativas com distratores plausíveis e com orientações completas, isto é, alternativas que façam sentido no contexto da questão, exigindo que façam uma análise do enunciado e do texto-base. Elas destacaram, ainda, que o que facilitou a resolução da questão foi o fato de as alternativas apresentarem explicações para além das designações semânticas *consequência, condição, causa, concessão*, oferecendo ao aluno os recursos necessários para compreender o que estava sendo solicitado. A professora Val destacou que, caso não houvesse essa explicação, poderia ser perfeitamente a alternativa (a). De forma semelhante, a professora Solange destacou que o que facilitou foi a explicação, tornando assim, a questão mais compreensiva.

Como se observa nas falas, as professoras já demonstram compreender a importância da elaboração de questões autorais, bem como refletir criticamente sobre atividades que já recebem prontas ou retiradas de *sites* da internet. A esse respeito, destaca-se a fala da professora Cirlene:

*Cirlene: Com a formação que nós tivemos na semana passada. Era semana de prova, e... assim... a gente pega muitas questões que já vem até pronta pra nós. Trabalhando com o material apostilado Aprende Brasil, agora, que já vem com atividades prontas para serem aplicadas. Trabalhando com o material apostilado **Aprende Brasil**, que já apresenta atividades prontas para serem aplicadas.*

*Leosmar: É a realidade. É exatamente isso.*

*Cirlene: Só que eu cheguei em casa, eu olhando, eu lendo, falei: vou mudar aqui, vou mudar ali. Porque nós falamos sobre isso (referindo-se à oficina anterior e ao que ela havia aprendido sobre).*

*Leosmar: Você já está fazendo o exercício do que poderíamos chamar de indícios de autoria, quer dizer, já está fazendo interferência autoral, contextualizada com as necessidades de seus alunos naquilo que vem pronto.*

*Cirlene: Aquela coisa aí, indique a alternativa incorreta, né. Gente, nós falamos sobre isso semana passada. Aí já olhei e falei, não, vamos mudar esse trem aqui, é a correta, vamos indicar a alternativa correta (26/09/2025).*

É interessante observar que houve uma ressignificação na percepção do que normalmente se considera uma *boa atividade*. Antes, a professora julgava que as atividades selecionadas eram adequadas para seus alunos. Após participar da primeira oficina, conseguiu refletir criticamente sobre as atividades que aplicava, reconhecendo que elas poderiam ser melhoradas em algum aspecto.

O primeiro momento da oficina foi dedicado a reflexões sobre a elaboração de questões, articulando teoria e prática, a fim de que, no segundo momento, as professoras pudessem, coletivamente, elaborar a primeira questão.

O **segundo momento** da oficina teve como objetivo a elaboração coletiva de uma questão. Inicialmente foi apresentado às professoras o texto-base, uma propaganda institucional do Governo do Distrito Federal (GDF). O texto foi lido e discutido com as professoras. Em seguida, realizou-se o levantamento das PST em conjunto com as participantes. A seguir, apresenta-se o texto-base e as PST.

Figura 12 - Texto trabalhado na segunda oficina



As PST foram os seguintes:

1. Texto verbal parecido com título e sinopse de filme;
2. Personagens de “mundos” diferentes: um é reciclável e o outro é orgânico;
3. Destaque da palavra “reciclado”;
4. Função do texto: conscientização para a reciclagem;
5. Oposição entre reciclável e orgânico;
6. Símbolo da reciclagem na letra “O”;
7. A forma da palavra “separados” expressa o seu significado;
8. Gênero: Anúncio Publicitário e Institucional;
9. Ambiguidade da palavra “destino”: 1º sentido) sorte; 2º sentido) lugar para onde o lixo irá.

Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/12/07/r-falta-imagem-campanha-chamadaos-participar-da-coleta-seletiva/>. Acesso: 15 set. 2024.

Com base no texto e nas PST, foi elaborada uma questão juntamente com as professoras. Entre uma escolha lexical e outra, uma testagem de distrator e outra, uma reflexão e outra, a questão, em sua versão final, foi a seguinte:

1. O texto tem a função de?
  - (A) **Educar para a reciclagem.**
  - (B) Propagar um filme em cartaz
  - (C) Informar sobre os benefícios de beber água de coco.
  - (D) Vender canudos recicláveis.

Logo após a elaboração da questão, o professor Leosmar destacou que, embora a questão trate de gênero textual, não foi necessário perguntar aos alunos qual é o gênero, pois, ao perguntar sobre a função social do texto, automaticamente, está se trabalhando com noções de gênero. Ela apresenta uma abordagem funcional, dispensando a necessidade de solicitar que o aluno classifique o gênero do texto. A classificação será algo que ele conseguirá compreender

naturalmente, sem a necessidade de perguntas do tipo: *qual é o gênero textual?* Conforme Moretto ([2001] 2024), o aluno é construtor de seu próprio conhecimento, e essa construção acontece por meio da mediação do professor, que tem a função de estimular e criar condições para que o aluno desenvolva seu aprendizado. O professor Leosmar mencionou sobre o equilíbrio entre as alternativas, ressaltando que todas devem apresentar, aproximadamente, a mesma extensão. Apontou que a alternativa (c) está mais longa que as demais, mas que, por enquanto, permaneceria assim, seria ajustada posteriormente.

Na sequência, solicitou-se que as professoras elaborassem mais questões sobre o texto, como forma de praticar o exercício da autoria na elaboração. Dessa vez, elas fariam a atividade individualmente, sem o auxílio da pesquisadora e do professor orientador. Ficou definido que seriam elaboradas três questões de múltipla escolha e duas discursivas.

Selecionamos a atividade elaborada pela professora Cirlene para ser analisada. A título de ilustração por amostragem, iremos apresentar apenas 2 questões de múltipla escolha e 1 discursiva.

Primeiramente, será apresentada a questão de múltipla escolha. Vejamos:

2. Neste cartaz, os recursos verbais, aliados aos não verbais, cumprem o objetivo comunicativo central de:
- (A) Destacar a existência de programas governamentais com foco em separação de lixo.
  - (B) Apresentar as fases e a realização do processo de reciclagem.
  - (C) Refletir a respeito dos impactos da separação do lixo.
  - (D) Incentivar as pessoas a realizarem o processo correto de separação do lixo.**
3. No texto, percebe-se a oposição entre as palavras orgânico e reciclável, qual é a figura de linguagem que representa oposição.
- (A) antítese**
  - (B) metáfora
  - (C) pleonasma
  - (D) hipérbole

No que se refere à forma, o primeiro aspecto analisado nas questões é que elas apresentam paralelismo sintático-semântico: a questão 2 inicia-se com verbo no infinitivo. Na questão 3, todas as alternativas são figuras de linguagem, tal qual é a classificação de livros didáticos e de gramáticas.

A alternativa da questão 2 não apresenta simetria, pois a letra (a) e (d) da questão 2 são maiores em extensão do que as demais alternativas. Uma alternativa muito longa pode constituir uma ‘pista’ de que é a resposta correta, e em muitos casos, pode ser um aspecto técnico não observado pelo elaborador. A recomendação das instituições que já têm bastante prática na elaboração de questões é a de que se uma alternativa tem uma linha, todas as demais devem ter

uma linha também, como forma de uniformizar e não oferecer pistas sobre a que é correta ou a que é incorreta.

No que se refere ao conteúdo das questões, a professora explorou as **PST** que tínhamos feito em conjunto para elaborar as atividades. Dentre as PST exploradas pela professora, destacam-se: função do texto, relação entre texto verbal e não verbal (questão 2); oposição entre orgânico e reciclável (questão 3), direcionando para a figura da antítese.

Além disso, as questões não só estão adequadas para o 9º ano como também apresentam distratores plausíveis para responder o que se pede. Um aspecto explorado pela professora foi a oposição entre *orgânico* e *reciclável*, que é bastante visível na significação global do texto. Mesmo que tal exploração tenha sido feita no reconhecimento de uma figura de linguagem, ainda assim a exploração é válida, pois a professora está em processo de aprendizagem, numa oficina de formação continuada.

Vejamos, a seguir, a questão discursiva:

4 - Você acredita que os recursos utilizados para anunciar a ideia foram eficientes, ou seja, alcançaram o objetivo esperado? Comente.

A questão número 4 não apresenta uma parametrização clara de correção, ou seja, não tem critérios para avaliar. Qualquer resposta fornecida pelo aluno pode ser considerada correta, pois a questão questiona se ele *acredita* e, no final, pede para *comentar*. Araújo (2017), Moretto [2001], 2024) e Marcuschi (2008) apontam que questões desse tipo são subjetivas e podem ser consideradas uma espécie de “falso positivo”. Segundo Araújo (2017, p. 79), “aparentemente parecem abordar o texto, mas o fazem de modo apenas superficial, ocupam espaço na atividade de leitura e não há como construir uma chave de correção”. Numa próxima versão da questão, se a professora perguntasse, *os recursos utilizados para anunciar a ideia foram eficientes, ou seja, alcançaram o objetivo esperado? Justifique sua resposta*. Este problema estaria resolvido. As expressões, *você acredita* e *comente* contribuem para que a questão fique subjetiva. Retirando-se tais expressões, o professor estará mais parametrizado para avaliar a questão de forma objetiva.

Conforme discutido nos capítulos teóricos sobre as questões discursivas, o professor ao elaborar questões desse tipo, não está presente fisicamente, mas sim remotamente, por meio da escrita. Por isso, é fundamental que ele deixe claro o que espera como resposta. Moretto ([2001] 2024, p. 61) afirma que, “a arte de perguntar com clareza deve ser desenvolvida pelo professor no processo de sua interação como o aluno”.

No **terceiro momento** da oficina, foram definidos, em conjunto com as professoras, os gêneros textuais sobre os quais elas elaborariam as questões autorais. A professora Cirlene optou pelo gênero textual *Anúncio Publicitário*; Núbia pelo gênero *Crônica Literária*; Solange escolheu o gênero *Charge* e Osvaldina (Val) optou pelo *Infográfico*. Depois disso, cada professora recebeu o texto correspondente ao gênero escolhido. Os textos são apresentados a seguir em dimensão menor a título de conhecimento do leitor. Em subseções posteriores, eles serão retomados:

Texto 1: Cirlene



Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2023/01/atividade-sobre-textos-publicitarios-com-gabarito-8ano-9ano.html> Acesso em: 1 set. 2024

Texto 2: Núbia

### Furto de flor

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava, e eu furtei a flor.

Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destina-se a beber, e flor não é para ser bebida.

Passei-a para o vaso, e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor, se a contemplarmos bem.

Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la no jardim. Nem apelar para o médico de flores. Eu a furtara, eu a via morrer.

Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochara. O porteiro estava atento e repreendeu-me.

– Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim!

DRUMMOND, Carlos de Andrade. Contos plausíveis. Rio de Janeiro, José Olympio, 1985. p. 80.

Texto 3: Solange



Disponível em: <https://blogdoatfm.com.br/charge-redes-sociais-3/> Acesso em: 1º set. 2024.

Texto 4: Val



Disponível em:  
<https://lunetas.com.br/quarentena-e-internet-entre-a-diversao-e-o-risco-da-violencia/>. Acesso em: 1º set. 2024.

Ficou acordado que cada uma das participantes **elaboraria as PST de seu respectivo texto e seis questões relacionadas ao texto recebido**. As atividades seriam entregues uma semana depois, para possíveis correções, e revisadas durante a terceira oficina, caso fosse necessário realizar ajustes.

Após o professor Leosmar anunciar o encerramento de sua participação na oficina, ele comentou que o encontro havia sido bastante produtivo, uma vez que as professoras demonstraram engajamento ao longo de todas as atividades. Ressaltou, ainda, que elas conseguiam refletir criticamente tanto sobre as atividades apresentadas quanto sobre a elaboração coletiva da questão, além de realizarem uma análise do texto para a produção das PST. Ressaltou que elas estavam excelentes, pois, mesmo sendo a segunda oficina, já demonstravam qualidade técnica muito boa.

Em seguida, as professoras deram seus depoimentos sobre a participação na oficina e compartilharam suas compreensões a respeito da pesquisa.

*Val: Professor, mas eu acho assim, eu nunca vi uma situação, num ambiente de doutorado que a gente se sentisse tão próxima. Eu estou assim, muito honrada de estar participando, fazendo parte desse trabalho. Fico, assim, muito lisonjeada mesmo porque é muito pé “no chão”, muito tranquilo, a gente está muito à vontade aqui.*

*Cirlene: mas eu sempre comento também que o trabalho da Warlete é um trabalho que vai nos ajudar. [...] O trabalho que a Warlete está desenvolvendo, a gente trabalhava junto quando ela começou, a gente sempre conversava muito a respeito disso, é um trabalho que vai nos ajudar.*

*Val: Revolucionário.*

*Cirlene: muito.*

Na próxima subseção, apresentamos a oficina 3, destacando o processo de revisão das questões e a aplicação do questionário final.

#### **5.4 A realização da oficina 3: revisão das questões e avaliação final**

Essa oficina foi organizada em quatro momentos. O primeiro consistiu na **devolutiva das questões**; o segundo, em um **momento de reflexão** sobre as anotações realizadas nas atividades; o terceiro, na **produção da segunda versão das questões**; e o quarto momento foi dedicado para **responder o questionário final**, com o objetivo de avaliar o que as professoras

aprenderam e as dificuldades encontradas no decorrer desse processo de elaboração de atividades escolares.

A oficina foi realizada no dia 28 de novembro de 2024. Houve um intervalo maior entre a segunda e a terceira oficina, justificado pela falta de disponibilidade das participantes, uma vez que todas são professoras em exercício. Em alguns momentos, algumas podiam comparecer e outras não; por isso, optou por organizar em uma data que possibilitasse a participação de todas, contudo, isso não foi possível, pois uma das professoras não pôde estar presente.

Iniciamos o **primeiro momento** realizando a devolutiva das atividades e promovendo uma discussão com as participantes sobre possíveis melhorias nas questões elaboradas. O objetivo desse momento foi avaliar as atividades quanto à sua funcionalidade, considerando a qualidade técnica das questões em relação à forma e ao conteúdo, a perspectiva cognitivo-funcional, a adequação das questões quanto ao público-alvo e quanto ao alinhamento instrucional.

No **segundo momento**, as professoras refletiram sobre as observações anotadas na primeira versão das atividades e propuseram modificações nos enunciados. As propostas de modificações partiram das observações registradas pela pesquisadora nas atividades e das discussões realizadas sobre os textos estudados nas oficinas anteriores.

Figura 13 – Imagens da oficina 3.



Fonte: acervo da autora.

Essas reflexões possibilitaram que as professoras avaliassem se as questões elaboradas exigiam diferentes operações mentais, com distintos níveis de complexidades. Conforme Moretto ([2001] 2024), a elaboração de questões envolve a mobilização de diferentes tipos de operações mentais, que vão das mais simples às mais complexas. É essencial também refletir sobre o processo de elaboração de atividades com base na proposta de Leffa (2007), que destaca

que é essencial o professor, após a produção do material, analisá-lo e avaliá-lo para verificar se ele atinge os objetivos propostos para aquela etapa de ensino.

Após essas reflexões, iniciou-se o **terceiro momento**, dedicado à produção da segunda versão das atividades, reestruturando os aspectos que fossem necessários. Não serão apresentadas todas as questões em razão do grande volume de dados. Optamos por relatar o processo de revisão das atividades por amostragem, já que se trata de uma pesquisa qualitativa. Assim, será apresentada uma questão de múltipla escolha e uma discursiva de cada participante.

Começamos pela atividade elaborada pela professora Cirlene. O texto-base utilizado para a elaboração das questões foi o *anúncio* publicitário sobre publicidade.

Quadro 31 - Atividade produzida pela professora Cirlene - questões de múltipla escolha.

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
<p>Gêneros textuais são as diferentes formas de texto, assim, os textos podem ser separados em gêneros, de forma que cada gênero de texto apresenta uma estrutura e um objetivo específico.</p> <p>O texto em estudo, pertence ao gênero textual:</p> <p>(a) Propaganda (b) Reportagem (c) <b>Anúncio publicitário</b> (d) Campanha publicitária</p>	<p>Gêneros textuais são as diferentes formas de texto, assim, os gêneros textuais apresentam estrutura e objetivo específico. Qual é o objetivo do texto?</p> <p>(a) Provar que mães são excelentes consumidoras de produtos DMD Comunicação. (b) Mostrar a força do publicitário no dia do publicitário. (c) Mostrar que a empresa desenvolve apoio a todos os anunciantes de produtos no Brasil. (d) <b>Convencer que os hábitos saudáveis promovem o bem-estar dos publicitários brasileiros.</b></p>

Fonte: elaborado pela autora.

A professora percebeu que o comando da questão não estabelecia relação lógica com a frase inicial. Seria necessário criar uma conexão entre a explicação introdutória e o que sendo, de fato, perguntado. Nesse sentido, o mais adequado não seria perguntar qual é o gênero textual, mas sim qual é o objetivo do texto, evidenciando a função do publicitário, especialmente no dia do Publicitário. Como sugestão de adequação dessa questão, a professora fez as alterações no enunciado. Ela também reestruturou as alternativas de respostas apresentadas na primeira versão da atividade, conforme pode ser observado no quadro acima.

No que diz respeito às questões discursivas, será apresentada a questão (6).

Quadro 32 – Atividade produzida pela professora Cirlene - questão discursiva.

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
<p>O efeito de humor, consiste em usar uma palavra, atribuindo-lhe diferentes significados de acordo com o contexto, e assim gerando o efeito de humor.</p> <p>O humor produzido no texto se refere a que fato?</p>	<p>O humor em um texto é construído com base em diferentes fatores, tais como a ambiguidade, a ironia, o exagero, o inusitado que quebra expectativas.</p> <p>Pensando nisso, que fator provoca o humor no texto. Explique.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisadora fez os apontamentos referentes à questão e a professora participante analisou as propostas de modificações e ajustes no enunciado. A revisão começou pela vírgula que separava o sujeito do verbo. A segunda versão da questão, ao invés de restringir o efeito de humor a apenas um fator, apresenta vários fatores, tal como foi orientado no momento em que revisei as questões. A tarefa do aluno, na segunda versão, é identificar o inusitado da possibilidade de se vender a própria mãe, mostrando a força da publicidade. Nesse sentido, a segunda versão parece ter ficado mais produtiva e funcional.

As informações da primeira versão, talvez, não contribuem de forma efetiva para que o aluno respondesse à questão. Por isso, seria necessário reformular o enunciado e pensar em outra forma de perguntar, tornando-a mais objetiva e adequada com o texto-base.

No que diz respeito às questões elaboradas pela professora **Núbia**, o texto-base utilizado foi uma crônica *Furto de flor*, de Carlos Drummond de Andrade. Vejamos uma questão de múltipla escolha.

Quadro 33 - Atividade produzida pela professora Núbia - questão de múltipla escolha.

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
<p>A crônica de Carlos Drummond narra a história de <u>um homem</u> que furtou uma flor de um jardim e ao levá-la para casa, a flor não resistiu e morreu. Com isso o texto traz uma reflexão <u>onde</u> o autor visa mostrar que:</p> <p>a) A vida é feita de mudanças boas e ruins.  b) Furtar é algo errado e que tem penalidades.  c) Devemos ser livres para ser felizes.  d) <b>A vida é passageira e pode mudar a qualquer momento.</b></p>	<p>A crônica de Carlos Drummond narra a história <u>de alguém</u> que furtou uma flor de um jardim e a levou para casa. A flor não resistiu e morreu. Com isso, o texto traz uma reflexão <u>por meio do qual</u> o autor visa mostrar que:</p> <p>a) A vida é feita de mudanças ruins.  b) Furtar é algo errado e que tem penalidades.  c) Devemos ser livres para ser felizes.  d) <b>A vida é passageira e pode mudar a qualquer momento.</b></p>

Fonte: elaborado pela autora.

Após os apontamentos feitos pela pesquisadora, a professora Núbia refletiu sobre o enunciado da questão e sobre os problemas linguísticos que poderiam dificultar-lhe a compreensão. Ela observou que o enunciado apresentava um período longo, composto por duas ideias coordenadas, mas sem a pontuação adequada. Também foi identificado o uso inadequado do pronome relativo *onde* para retomar a reflexão da crônica. Outro aspecto apontado refere-se à afirmação de que o personagem seria um homem que furtava a flor, quando, na realidade, a crônica não especifica se se trata de um homem ou de uma mulher. Na segunda versão do enunciado, a professora realizou os ajustes necessários, reorganizando a formulação da pergunta para tornar o comando mais claro e adequado.

Quanto às alternativas, também foi necessário reestruturá-las para garantir maior coerência entre os distratores. Na primeira versão, as alternativas (a) e (d) eram muito semelhantes, o que poderia confundir o aluno. Na segunda versão, a professora ajustou a alternativa (a) retirando o adjetivo *boas* e mantendo apenas *ruins*, o que a diferenciou de maneira mais clara em relação à alternativa (d). Consideramos que a questão pode ainda ser melhor ajustada, já que a relação entre o que foi perguntado e alternativa tida como correta ainda não está completamente fechada para que o aluno a responda com segurança. Isso, porém, é um processo que, ao longo da formação da professora, vai sendo melhorado.

Passemos agora a refletir sobre uma questão discursiva elaborada pela professora Núbia.

Quadro 34 - Atividade produzida pela professora Núbia - questão discursiva.

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
No trecho <b><i>“Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la no jardim.”</i></b> Quais os sentimentos que podemos perceber do narrador em relação a flor? <b>Medo, angústia, frustração, desespero.</b>	No trecho, “Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la no jardim.” Que sentimento o verbo “temer” evoca? <b>Medo.</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira versão da questão, havia quatro marcas de foco: *itálico*, *sublinhado*, *negrito* e *aspas*. O uso simultâneo de todos esses marcadores não era necessário, pois apenas um marcador seria suficiente para indicar o foco desejado. Essa foi uma das primeiras reflexões feitas pela professora após analisar as correções sugeridas para a questão. Outro apontamento observado diz respeito à resposta sugerida pela professora (Medo, angústia, frustração, desespero), essa resposta não correspondia adequadamente ao que a pergunta solicitava. A professora precisava partir da materialidade linguística do texto, identificando marcas efetivas de sentidos expressos pelo narrador. Por exemplo: TEMI indica claramente o sentimento de **medo**; já o trecho NÃO ADIANTA RESTITUÍ-LA NO JARDIM revela uma constatação, uma certeza expressa pelo narrador diante da situação. Também não estava clara qual habilidade essa pergunta buscava desenvolver no aluno, nem quais seriam os parâmetros de correção. Permanecia a dúvida sobre qual seria a resposta esperada, todas as possibilidades sugeridas ou apenas uma delas? A professora refletiu sobre a pergunta e apresentou uma outra possibilidade para a questão, conforme registrada na segunda versão do quadro.

Passemos agora às questões elaboradas pela professora **Solange**. O texto-base utilizado foi uma charge intitulada *Redes sociais*, na qual duas mães conversam sobre os perigos da “floresta-internet”. Primeiramente será abordada a questão de múltipla escolha.

Quadro 35 - Atividade produzida pela professora Solange - questão de múltipla de escolha

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
Infere-se do texto: A) Que a mãe é cuidadosa com Chapeuzinho. B) <b>Que a mãe é ingênua ao achar que as redes sociais são seguras.</b> C) Que a Chapeuzinho tem muitos amigos virtuais. D) Que a floresta é muito perigosa.	Infere-se do texto que: A) A mãe é cuidadosa com Chapeuzinho. B) <b>A mãe é ingênua ao achar que as redes sociais são seguras.</b> C) A Chapeuzinho tem muitos amigos virtuais. D) A floresta não tem perigos.

Fonte: elaborado pela autora.

A questão tinha como objetivo avaliar a habilidade de produzir inferência. No entanto, na primeira versão a alternativa (d) não atendia a esse propósito, pois afirmava que a floresta é perigosa, informação que estava explicitamente apresentada no texto. Dessa forma, não se tratava de uma inferência, mas de uma constatação direta, o que comprometia a coerência da questão em relação à habilidade prevista. Esse apontamento levou a professora a refletir e a reestruturar a alternativa. Pedir que o aluno realize uma inferência sem oferecer um ponto de apoio no texto fragiliza a proposta da questão. A ausência de uma âncora do tipo “Sobre o aspecto X do texto, infere-se que” tende a tornar a pergunta muito aberta, dificultando a construção de respostas fundamentadas e comprometendo o processo de compreensão e interpretação do texto. Como é um processo, ao longo da formação, a professora muito provavelmente vai perceber isso. Outro aspecto destacado foi a repetição da palavra *que* em todas as alternativas. Sugeriu-se, que o termo fosse incluído apenas no enunciado, evitando a redundância nas alternativas e tornando a questão mais fluida e objetiva.

Vejamos uma questão discursiva elaborada pela professora **Solange**.

Quadro 36 - Atividade produzida pela professora Solange - questão discursiva

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
A combinação de recursos linguísticos na charge evidencia a sua temática. Qual o assunto abordado no texto? <b>R:Crimes virtuais.</b>	A combinação de recursos visuais e linguísticos na charge evidencia a sua temática. Qual o assunto abordado no texto? <b>R:Crimes virtuais.</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Após considerar os apontamentos feitos sobre a questão, a professora realizou alguns ajustes. Observou-se que a charge utiliza não apenas recursos linguísticos, mas também recursos não linguísticos, que são essenciais para a construção de sentido. Para chegar à resposta correta, o aluno precisa articular os dois tipos de recursos, integrando o verbal ao não verbal. Do ponto de vista linguístico-discursivo, a questão exige que o aluno realize uma leitura inferencial capaz de interpretar tanto os elementos verbais quanto os visuais, compreendendo como ambos se complementam na produção de sentido. Na segunda versão, a professora acrescentou a expressão *recursos visuais*, tornando a questão mais clara, dinâmica e funcional.

Na sequência, apresentamos as questões elaboradas pela professora Val. Para a produção das atividades, utilizou-se o infográfico, *Internet e Infância*. Abordaremos primeiro as questões de múltipla escolha. Vejamos.

Quadro 37 - Atividade produzida pela professora Val - questão de múltipla escolha.

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
<p>Considerando que o infográfico é uma coleção de imagens, visualizações de dados e texto mínimo capaz de fornecer uma visão geral e fácil para entender a respeito de um assunto, podemos dizer que o texto em estudo traz informações sobre:</p> <p>a) Os riscos da violência, cyberbullying e aliciamento sexual infantil.</p> <p>b) Os riscos do uso exagerado do computador por crianças e adolescentes</p> <p>c) O vazamento de imagens de crianças e adolescentes, que são a causa do racismo.</p> <p>d) O fácil acesso de crianças e adolescentes a sites inadequados.</p>	<p>Considerando que o infográfico é uma coleção de imagens, visualizações de dados e texto mínimo capaz de fornecer uma visão geral e fácil para entender a respeito de um assunto, o texto em estudo apresenta informações sobre:</p> <p>A) violência contra criança e adolescente na internet.</p> <p>B) riscos do uso exagerado do computador por...</p> <p>C) práticas de racismo contra crianças negras na escola.</p> <p>D) acesso indiscriminado de crianças e adolescentes a sites inadequados</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira versão, o enunciado cumpre a função de contextualizar o gênero infográfico, explicando suas características (combinação de imagens, textos breves, dados que oferecem uma visão geral do tema). Linguisticamente, essas informações acionam o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual antes de direcioná-lo à análise das alternativas.

O problema residia nas alternativas, pois a resposta correta estava explicitamente apresentada na segunda frase do infográfico. Nesse sentido, o aluno não precisaria realizar um processo interpretativo mais complexo, mas apenas identificar informações presentes na superfície textual. Em outras palavras, a leitura exigida seria de nível explícito, somente de reconhecimento da materialidade linguística, sem demanda de inferência ou articulação entre a materialidade linguística e os recursos visuais. Foi sugerido que a professora realizasse ajustes nas alternativas, de modo a possibilitar que o aluno desenvolvesse habilidades inferenciais e fosse capaz de estabelecer relações entre o que está explicitado no texto e o que está implícito. Após refletir sobre as sugestões, a professora fez os ajustes na segunda versão da atividade.

Passemos para a questão discursiva da professora Val.

Quadro 38 - Atividade produzida pela professora Val - questão discursiva

PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO
<p>Todo texto vem acompanhado de uma <u>intencionalidade</u>. Qual a <u>intenção</u> do infográfico em estudo?</p> <p><b>*R: Alertar a sociedade em geral e principalmente as famílias sobre os riscos da violência, cyberbullying e aliciamento sexual infantil.</b></p>	<p>Todo texto vem acompanhado de um <u>propósito</u>. Qual o <u>propósito</u> do infográfico em estudo?</p> <p><b>*R: Alertar a sociedade em geral e principalmente as famílias sobre os riscos da violência, cyberbullying e aliciamento sexual infantil.</b></p>

Fonte: elaborado pela autora.

A sugestão apresentada referia-se ao uso da palavra *intencionalidade* na primeira versão. Esse vocábulo diz respeito à intenção do produtor do texto, ou seja, à sua intenção comunicativa. Embora *intencionalidade* e *propósito* pareçam semelhantes, elas acionam campos semânticos distintos. A recomendação de substituir *intencionalidade* por *propósito* deve se ao fato de que, nesse caso, não estamos tratando apenas da função comunicativa do texto, mas sobretudo da sua função social. Assim, essa opção linguística, *propósito*, mostra-se mais adequada para expressar a finalidade social desempenhada pelo infográfico. Após essas reflexões a professora reestruturou a questão.

Nessa mesma oficina, houve um **quarto momento** dedicado a responder o questionário final, no qual as professoras registraram suas reflexões sobre as atividades realizadas. A primeira pergunta foi: *Durante as oficinas, as orientações apreendidas sobre elaboração de questões foram os seguintes:*

As respostas das professoras para a questão (1), foram as seguintes:

Quadro 39 – Respostas das professoras – questionário final – questão 1.

<b>Cirlene</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar questões que estimulem a reflexão;</li> <li>2. Considerar o cotidiano dos alunos;</li> <li>3. Evitar perguntas difíceis;</li> <li>4. Evitar usar palavras que não faça parte da realidade dos alunos;</li> <li>5. Elaborar questões claras e sem pegadinhas;</li> <li>6. Evitar copiar atividades prontas;</li> <li>7. Oferecer retornos avaliativos (<i>feedback</i>);</li> <li>8. Não listar muitas respostas;</li> <li>9. Propor questões semelhantes às atividades da sala de aula.</li> </ol>
<b>Núbia</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aprendi a ter um novo olhar sobre a elaboração de questões.</li> <li>2) Compreendi a importância de se procurar um bom texto para ser colocado na atividade de forma, que possa se explorar diferentes aspectos interpretativo, gramatical, linguístico e etc.</li> <li>3) Percebi que em questões objetivas devemos pensar bem na resposta correta e nos distratores, para que isso não gere dúvida para o aluno na hora de responder.</li> <li>4) Entendi que em questões discursivas devemos levar o aluno a refletir sobre a resposta e não só buscar uma resposta pronta dentro do texto.</li> <li>5) Aprendi que existem diferentes tipos de questões que podem ser exploradas em uma mesma atividade.</li> </ol>

<b>Solange</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Buscar no texto elementos observáveis;</li> <li>2) Usar o artigo para iniciar resposta em questões objetivas;</li> <li>3) Não elaborar questões para encontrar a resposta incorreta;</li> <li>4) Ao elaborar uma questão quando falar sobre gêneros textuais, colocar dois da mesma tipologia;</li> <li>5) A importância do professor elaborar questões para ministrar suas aulas.</li> </ol>
<b>Osvaldina (Val)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enumerar os elementos observáveis;</li> <li>2. Seguir sempre a linha do paralelismo sintático e semântica;</li> <li>3. Evitar expressões do tipo: menos, exceto, marque a errada, etc;</li> <li>4. Evitar opções muito parecidas;</li> <li>5. Mesmo em questões objetivas (de múltipla escolha), provocar a reflexão do estudante.</li> </ol>

Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar, nas respostas das professoras, a percepção que desenvolveram ao final das oficinas sobre o processo de elaboração de questões. Nota-se que todas conseguiram refletir, a partir das discussões realizadas no decorrer dos encontros, sobre alguns dos elementos para a elaborar enunciados e alternativas com qualidade técnica.

É interessante observar como houve uma ressignificação no modo como as participantes passaram a olhar para a elaboração de questões autorais. Isso aparece nas respostas das professoras. Para Núbia, por exemplo, *aprendi a ter um novo olhar sobre a elaboração de questões*; já Cirlene destacou a importância de *elaborar questões que estimulem a reflexão*. Solange ressaltou *a importância de o professor elaborar questões para ministrar suas aulas*, enquanto Val enfatizou que *questões objetivas (de múltipla escolha), provoca a reflexão do estudante*. Essas respostas remetem às discussões de Tardif (2014), Nóvoa (2002) e Pimenta (1999) que ressaltam sobre a reflexão na formação docente. Nóvoa (2002, p. 38) propõe a formação docente numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva e que deve contribuir “para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

As professoras também perceberam que é fundamental elaborar questões que levem os alunos a refletirem, evitando perguntas que não dialoguem com o cotidiano da sala de aula. Destacaram, ainda, que é essencial pensar nos distratores, evitar questões do tipo “pegadinhas”, selecionar bons textos que permitam explorar diferentes aspectos, linguísticos, gramaticais, interpretativos, ou seja, explorar as diversas possibilidades que o texto oferece para elaborar atividades contextualizadas. Assim, elaborar atividades autorais significa planejar propostas que criem possibilidades para o ensino. Trata-se de oferecer caminhos diversificados para a construção do conhecimento, valorizando as múltiplas habilidades e competências dos alunos.

As percepções das professoras confirmam que a elaboração das próprias atividades é, sem dúvida, uma oportunidade de o professor exercer sua autonomia e autoria. Esse processo

exige uma constante atualização e a capacidade de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A segunda pergunta foi: *As dificuldades que eu encontrei no decorrer do processo foram as seguintes:* e as respostas das professoras foram as seguintes.

Quadro 40 - Respostas das professoras – questionário final – questão 2.

<b>Cirlene</b>	1. Falta de tempo para poder aprofundar nas orientações que aprendi.
<b>Núbia</b>	1. Elaborar questões colocando em prática tudo que aprendi nas oficinas, pois por ser algo novo exige muito escrita e reescrita até sair uma questão boa que faça com que o aluno consiga refletir e aprender respondendo a questão.
<b>Solange</b>	1. Dificuldade de elaborar as questões. 2. Tempo.
<b>Osvaldina (Val)</b>	1. Pensar que elaborar questões era tarefa simples e fácil; 2. Escolher qual termo colocar no início das questões (especialmente nas de múltipla escolha); 3. Provocar a reflexão nas opções; 4. Elaborar várias questões sobre um texto pequeno; 5. Conseguir elaborar questões distintas umas das outras.

Fonte: elaborado pela autora.

As professoras destacaram, na primeira questão, que as aprendizagens construídas ao longo das oficinas foram positivas. Isso demonstra que houve avanço no conhecimento necessário para a elaboração de atividades autorais e autônomas. Entretanto, quando questionadas sobre as dificuldades encontradas durante o processo de elaboração de atividades, percebe-se que suas respostas não se limitam ao período das oficinas. Elas apontam, sobretudo, a falta de tempo como uma das principais dificuldades. Conforme discutido nos capítulos teóricos, Antunes (2007) ressalta que o professor precisa de tempo para elaborar atividades e estudar. As respostas das professoras evidenciaram, que elas não dispõem de tempo suficiente para colocar em prática o que aprenderam. No questionário inicial, elas também destacaram que a falta de tempo era o principal obstáculo para elaborar atividades autorais.

A professora Val afirmou que pensava ser uma *tarefa simples e fácil* elaborar questões. Já a professora Solange destacou que elaborar várias questões a partir de um texto “pequeno” também dificulta o processo de elaboração de questões. Essas respostas dialogam com que Araújo (2017) e Antunes (2017) apontam sobre a elaboração de atividades nos cursos de formação inicial, que não há tempo suficiente dedicado a essa prática e, quando ocorre, geralmente envolve a elaboração de poucas questões. O professor não é preparado para elaborar atividades escolares com autonomia e competência.

Esse saber, elaborar atividades, é construído na prática cotidiana da escola, contudo, como já foi mencionado, o professor não dispõe de tempo suficiente para elaborar atividades autorais, além de enfrentar dificuldades para produzir esse tipo de atividade didática. Para Tardif (2014), uma das ideias de base das reformas na formação de professores é promover, nos cursos formativos, uma nova articulação e um equilíbrio entre o conhecimento produzido pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Na parte final da oficina, houve um momento de interação entre as professoras e a pesquisadora, o qual foi gravado. Essa etapa será apresentada na seção 4.4.5 *Impressões gerais sobre o trabalho de elaboração das professoras*, na qual serão expostos os depoimentos das participantes sobre sua experiência nas oficinas

Na subseção seguinte, discutiremos a qualidade técnica das questões elaboradas pelas professoras.

#### 5.4.1 *Qualidade técnica das questões em relação à forma e ao conteúdo*

A elaboração de questões é, sem dúvida, parte imprescindível da prática docente, uma vez que a maneira como são elaborados exerce influência direta na qualidade e na efetividade do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade técnica das questões revela-se fundamental, pois garante ao aluno clareza, objetividade e condições adequadas para responder a atividade, ou seja, para expressar seu conhecimento de maneira precisa.

Para que uma questão apresente qualidade técnica, é fundamental que sejam observadas algumas etapas, por exemplo: *clareza, objetividade, foco no conteúdo principal, construção positiva, presença ou não de palavras que dão dicas, paralelismo sintático-semântico, tamanho dos distratores (simetria), plausibilidade dos distratores, originalidade e potencial de síntese*, como já tratado no capítulo teórico.

A seguir, serão apresentadas e analisadas as atividades elaboradas pela professora Cirlene. O texto-base utilizado na elaboração das questões é um *Anúncio Publicitário*, que faz uma homenagem ao dia do publicitário de forma descontraída. Vejamos o texto reproduzido a seguir:

Dentre as Possibilidades de Significação do Texto (PST) elaboradas pela professora, destacam-se as seguintes:

Considerando o texto-base e as PST, a professora Cirlene elaborou seis questões, sendo três de múltipla escolha e três discursivas apresentadas a seguir. Ressalta-se que esta versão das atividades foi revisada tanto pela pesquisadora quanto pelas professoras.



#### Possibilidades de Significação do Texto

1. Linguagem informal;
2. Humor e exagero;
3. Linguagem persuasiva;
4. Metáfora de coroa e inteira;
5. Gênero anúncio publicitário;
6. Crítica social implícita;
7. Uso de gírias e expressões culturais;
8. Sátira ao consumismo ou à ganância.

1. Gêneros textuais são as diferentes formas de texto, assim, os gêneros textuais apresentam estrutura e objetivo específico.

Qual é o objetivo do texto?

- (a) Provar que mães são excelentes consumidoras de produtos DMD Comunicação.
- (b) Mostrar a força do publicitário no dia do publicitário.
- (c) Mostrar que a empresa desenvolve apoio a todos os anunciantes de produtos no Brasil.
- (d) **Convencer que os hábitos saudáveis promovem o bem-estar dos publicitários brasileiros.**

2. O termo **tá**, usado no texto é a redução da palavra **está**, essa redução é utilizada pela linguagem.

- a) ( ) formal    b) ( ) técnica    c) ( ) **informal**    d) ( ) culta

3. No texto, pode-se observar o uso da linguagem persuasiva, com a finalidade de:

- a) ( ) Convencer os idosos a praticar esporte.
- b) ( ) Promover hábitos saudáveis.
- c) ( ) **Promover uma relação de confiança entre comprador e vendedor.**
- d) ( ) Convencer o cliente de comprar um produto.

4. O texto em estudo faz uma sátira (termo que utiliza o humor para criticar algo), qual é a crítica feita no texto, comente com suas palavras.

5. No texto qual o propósito do autor ao utilizar as palavras *coroa* e *inteira*, que fazem parte de um conjunto de gírias popularizadas?

6. O humor em um texto é construído com base em diferentes fatores, tais como a ambiguidade, a ironia, o exagero, o inusitado que quebra expectativas. Pensando nisso, que fator provoca o humor no texto. Explique.

Em termos formais, o enunciado da questão (1) apresenta-se claro e objetivo, fornecendo uma breve contextualização inicial que mantém o foco no conteúdo principal, nesse caso, o texto-base. No que se refere às alternativas de respostas, os distratores, há plausibilidade e paralelismo sintático, uma vez que todas iniciam-se com verbos no infinitivo (provar, mostrar, mostrar e convencer). Verifica-se uma quebra de simetria, já que não houve um equilíbrio entre as alternativas em termos de estilo e extensão. A alternativa (b), por exemplo, apresenta-se mais

curta em comparação às alternativas (a), (c) e (d), comprometendo assim, a uniformidade da questão.

O enunciado da questão (2) mostra-se claro e objetivo, avaliando o uso de registro linguístico, que é pertinente com o conteúdo. As alternativas apresentam simetria, distratores plausíveis e paralelismo sintático, visto que todas as palavras funcionam com adjetivos qualificativos. Além disso, apenas uma alternativa é correta (gabarito), a alternativa (c), o que torna a questão bem formulada e estruturada. A questão estabelece uma relação entre um uso linguístico e o registro que ele se filia.

Na questão de número (3), o enunciado é também claro e objetivo, o que permite que o aluno saiba o que deve responder. A formulação é positiva, ou seja, não se pergunta sobre o que não é, mas sobre o que é. As alternativas apresentam paralelismo sintático coerente, já que todas se iniciam com verbos (convencer, promover, promover, convencer), apesar de que uma das ocorrências do verbo *promover* poderia ser substituída por outro verbo de valor semântico próximo. Os distratores (respostas que não respondem ao que foi perguntado) são plausíveis, uma vez que não apresentam nenhum absurdo e nem *pegadinhas*. Em relação a simetria, observa-se que há um certo equilíbrio na extensão das alternativas. Apenas a alternativa (c) é relativamente mais longa que as demais, quebrando parcialmente a simetria entre as alternativas. É uma questão funcional, já que procura evidenciar a função da linguagem persuasiva.

As alternativas de respostas estão bem estruturadas, mas, para maior equilíbrio, tanto a questão (1) quanto à questão (3) poderiam ser reformuladas para manter o equilíbrio entre as alternativas, conforme recomenda Reis (2024, p. 15), “todas as alternativas devem ser coerentes em termos de estilo e comprimento”.

Nas questões discursivas (4), (5) e (6) foram explorados, respectivamente, diferentes aspectos de leitura e interpretação. Na questão (4), explorou-se a crítica social e a capacidade argumentativa, pois o aluno precisa explicar, com suas palavras, qual é a crítica implícita no texto. A questão (5) aborda o uso da linguagem informal, por meio das expressões (*coroa* e *inteira*) bem como a compreensão, dos efeitos de sentido produzido pelas escolhas linguísticas. Já a questão (6) explora o humor e a inferência, uma vez que o aluno precisa perceber a quebra de expectativa no texto, *A gente só não vende a mãe, porque a coroa ainda tá inteira*, além de demonstrar a capacidade de argumentação fundamentada no texto. Outro aspecto observado nas questões discursivas é que a professora não forneceu as possíveis respostas para elas.

Quanto às PST abordadas, a professora explorou a *linguagem informal*, *humor*, *linguagem persuasiva*, o *gênero textual*, a *crítica social implícita* e uso de *gírias*. Quanto à

exploração das expressões *coroa* e *inteira*, embora a palavra metáfora não tenha sido utilizada, ela foi explorada sobre o propósito do autor na escolha desses recursos lexicais.

Passamos a analisar as questões elaboradas pela professora **Núbia**. Para a elaboração das atividades, utilizou-se como texto-base o gênero textual crônico, *Furto de Flor*, de Carlos Drummond de Andrade. O texto está apresentado na subseção anterior.

As Possibilidade Significativas do Texto (PST) elaboradas pela professora, na oficina 2, foram os seguintes:

**Possibilidades Significativas do Texto (PST)**

1. Gênero crônica;
2. Tema abordado responsabilidade e consequência das ações;
3. Personificação da flor;
4. Reflexão sobre a natureza;
5. Toque de ironia e crítica social;
6. Simbolismo da flor;
7. Moral implícita.

Para a elaboração das questões, a professora considerou o texto-base e as PST, elaborando três questões de múltipla escolha e três discursivas.

1-O conflito gerador da narrativa ocorre quando:

- a) o porteiro cochila.
- b) Há um furto de uma flor.**
- c) a flor fica infeliz.
- d) o porteiro estava atento.

2-A crônica de Carlos Drummond narra a história de alguém que furtou uma flor de um jardim e a levou para casa. A flor não resistiu e morreu. Com isso, o texto traz uma reflexão por meio do qual o autor visa mostrar que:

- a) A vida é feita de mudanças ruins.
- b) Furtar é algo errado e que tem penalidades.
- c) Devemos ser livres para ser felizes.
- d) A vida é passageira e pode mudar a qualquer momento.**

3- A personificação, também conhecida como prosopopeia, é um recurso linguístico em que se dá características humanas a entes não humanos, como animais ou objetos inanimados. Tendo em vista esse conceito, um exemplo de personificação é:

- a) “O porteiro do edifício cochilava...”
- b) “... e coloquei-a no copo com água.”
- c) “Logo senti que ela não estava feliz.”**
- d) “eu assumira a obrigação de conservá-la.”

4-No trecho, “Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la no jardim.” Que sentimento o verbo “temer” evoca?  
**Medo, angústia, frustração, desespero.**

5- Um narrador-personagem é um tipo de narrador que participa da história que conta. Portanto, retire do texto um trecho que comprove o narrador-personagem presente no texto.

- “eu assumira a obrigação de conservá-la.”**  
**“Eu a furtara, eu a via morrer.”**  
**“O porteiro estava atento e repreendeu-me.”**

Observa-se, na questão (1), que o enunciado direciona o aluno diretamente ao núcleo da narrativa, o *conflito*. Trata-se de um comando direto e de fácil compreensão, que foca no conteúdo principal ao destacar o elemento principal da narrativa. Outra observação possível é a ausência de formulação negativa, que poderia gerar confusão e dificultar a identificação da resposta correta (gabarito). Quanto ao tamanho dos distratores, apresenta simetria, há um equilíbrio entre as alternativas.

Um aspecto que chama a atenção na questão (1) diz respeito ao paralelismo sintático-semântico: as alternativas (a), (c) e (d) iniciam com artigos, já alternativa (b) com o verbo haver no sentido de existir. Essa quebra de simetria justamente na resposta que é considerada a correta pode constituir para o aluno um índice de que é a resposta que responde à questão. Nesse caso, a falta da simetria pode ser um elemento formal relevante para que o professor possa refletir as consequências disso em termos de percepção e perspicácia dos alunos não em relação ao conteúdo exigido pela questão, mas em relação a um problema técnico.

O enunciado da questão (2) é antecedido de um breve resumo do que aconteceu objetivamente na narrativa da crônica. O foco está na mensagem reflexiva dessa sumarização, ou seja, no tema principal do texto. O comando apresenta uma construção positiva, o que evita problemas de compreensão por parte do aluno. Além disso, o enunciado não apresenta palavras que funcionam como pistas para a alternativa correta, mantendo a imparcialidade e a qualidade da questão.

Outro aspecto a ser destacado é a simetria entre os distratores, ou seja, o equilíbrio no tamanho das alternativas. Os itens (a), (b) e (c) apresentam extensão semelhante, enquanto a alternativa (d) é significativamente mais longa, comprometendo a uniformidade da questão. Segundo Reis (2024, p. 15), no que se refere ao equilíbrio entre as alternativas, “uma alternativa muito longa ou excessivamente detalhada pode dar a dica de que é a correta, já que muitas vezes professores inconscientemente elaboram a resposta correta com mais cuidado”. Nesse caso, a resposta correta é justamente a mais extensa, o que pode influenciar a escolha do aluno. Daí, o aluno acerta não porque ele sabe a questão, mas porque apostou num defeito técnico. Isso no caso de avaliações internas ou externas, pode comprometer os resultados.

No que diz respeito à plausibilidade dos distratores e ao paralelismo sintático, observa-se que a questão apresenta uma certa discordância. As alternativas (a) e (d) iniciam-se com artigo definido, enquanto as alternativas (b) e (c) com verbos *furtar* (no infinitivo) e *devemos* (conjugado na primeira pessoa do plural). Essa variação na estrutura sintática pode comprometer a uniformidade entre as alternativas. A plausibilidade entre os distratores mostra-se comprometida, uma vez que a alternativa (a) também pode ser considerada correta, *A vida é*

*feita de mudanças ruins*. Já a alternativa (d), considerada pela professora como resposta correta, expressa *A vida é passageira e pode mudar a qualquer momento*. Há também a possibilidade de considerar a alternativa (c), *Devemos ser livres para ser felizes*, como resposta correta, caso o aluno adote uma leitura interpretativa da crônica *Furto de flor*. Nesse caso, a flor teria morrido por ter sido privada de sua liberdade, ou seja, retirada do seu ambiente natural. Essa compreensão se reforça no desfecho da narrativa, quando o sujeito percebe a perda e devolve a flor ao jardim. Desse modo, a alternativa (c) expressa uma interpretação simbólica coerente com o texto e pode ser aceita como uma leitura possível.

Talvez a questão apresente essa grande possibilidade de respostas corretas (ou aceitas como tal), porque estamos diante de um texto literário. O texto literário, como se sabe, admite diferentes interpretações. A resposta não está no autor, nem no leitor nem no próprio texto, mas na relação entre esses três elementos. Daí, talvez, a pergunta sobre o propósito do autor num texto literário em uma questão objetiva deva ser substituída por algo mais irrefutável. Para outras futuras formações de professores, a questão 2 da professora Núbia constitui um bom exemplo para levar os docentes à reflexão sobre a multissignificação do texto literário e sobre a especificidade da questão objetiva.

A questão 3 apresenta um enunciado/comando que requer do aluno uma leitura objetiva, baseada na compreensão direta de conceitos linguísticos. O enunciado explicita o conceito de personificação, exigindo que o aluno reconheça o conceito e o aplique na identificação da alternativa que o representa adequadamente. Outro aspecto observável é quanto à construção positiva do enunciado, sem o uso de termos negativos que poderiam gerar ambiguidade ou confundir o aluno. Quanto às alternativas, os distratores apresentam plausibilidade entre si em termos de estrutura e contexto, ainda que apenas a alternativa (c) configure, de maneira clara, o uso da personificação, ao atribuir um sentimento humano a um ser não humano. Isso evidencia que, embora os distratores estejam bem formulados, a resposta correta se destaca por cumprir com precisão o conceito apresentado no enunciado.

As alternativas (a) e (b) apresentam plausibilidade baixa, o que pode facilitar a resolução da questão por exclusão, sem exigir do aluno uma compreensão aprofundada do conceito de personificação. No entanto, essa limitação não compromete a qualidade da questão. A alternativa (d) é semanticamente a mais próxima da correta, alternativa (c), apresentando plausibilidade como distrator. Sua construção é clara, objetiva e pode gerar algum nível de dúvida no aluno, o que torna mais eficaz em termos de avaliação. Além disso, todas as alternativas apresentam simetria entre si, há um equilíbrio do tamanho dos distratores, o que contribui para produção de sintonia da questão e evita que o tamanho das alternativas influencie

a escolha da resposta. Os resultados parecem apontar para uma tendência natural: questões interpretativas, no processo de formação de professores, tendem a ser mais complexas no sentido de encontrar os distratores que tornem a questão mais ‘incorreta’; conteúdos que já possuem uma definição clássica (como a personificação, por exemplo) tendem a ser menos complexas no sentido de encontrar distratores que tornem a questão ‘incorreta’.

As questões discursivas (4), (5) e (6) estão bem elaboradas, apresentam clareza nos enunciados, trazem elementos do texto-base e fazem uma contextualização antes de ir para a pergunta-foco. A questão (4) aborda aspectos de análise linguística ao solicitar a identificação do sentimento evocado pelo verbo *temer*. Trata-se também de uma questão inferencial, assim como a questão (6) que também é inferencial, essas questões estão relacionadas ao nível implícito de leitura, pois exige do aluno a compreensão das intenções do autor e a interpretação de sentidos que não são diretamente expressos no texto. A questão (5) exige que o aluno identifique, no texto, marcas linguísticas da primeira pessoa. Trata-se de uma questão que se encontra no nível explícito de leitura, pois é uma questão objetiva. O aluno necessita reconhecer na materialidade linguística do texto informações explícitas, ou seja, a resposta é centrada no texto. Conforme Araújo (2017), esse tipo de questão é uma *ação de reprodução*.

Quanto às PST exploradas pela professora, foram explorados os seguintes, *responsabilidade e consequência das ações, simbolismo da flor, personificação da flor*. Por outro lado, não foram explorados aspectos como o *gênero textual, a reflexão sobre a natureza e a moral implícita*. Observa-se ainda que a participante acrescentou uma questão relacionada ao narrador-personagem, elemento que não constava nas PST elencados inicialmente por ela. Esse fato evidencia que um texto nos oferece diversas possibilidades de leitura e interpretação, permitindo a elaboração de diferentes tipos de questões. Os elementos que não foram explorados pela professora poderão ser trabalhados em outras oportunidades, ampliando assim as possibilidades significativas do texto.

Inicia-se, a seguir, a análise das questões elaboradas pela professora Solange em relação ao texto atribuído a ela. Para a elaboração da atividade, utilizou-se como texto-base a charge intitulada *Redes sociais*, em que há mães conversando sobre os perigos da “floresta-internet”, reproduzido a seguir:

Dentre as Possibilidades de Significação do Texto (PST) elencadas durante a oficina 2, as principais foram as seguintes:



### Possibilidades Significativas do Texto (PST)

1. A ingenuidade da mãe;
2. Intertextualidade com o conto Chapeuzinho Vermelho;
3. A contraposição entre “muito perigosa” e “mais seguro”;
4. Remissão indireta aos crimes de pedofilia em que o Lobo é uma metáfora do pedófilo;
5. Metáfora de floresta.

Considerando-se o texto-base e as PST, a professora Solange elaborou as 6 questões, sendo três de múltipla escolha e duas discursivas, apresentadas a seguir:

1) Qual a linguagem utilizada no texto?

- A) Verbal e não verbal.**  
 B) Verbal.  
 C) Não verbal.  
 D) Digital.

2) Qual a finalidade do texto?

- A) informar sobre a atualidade das redes sociais.  
 B) divertir crianças por meio da personagem Chapeuzinho Vermelho.  
 C) divulgar meios de segurança para proteção das crianças.  
**D) criticar a ingenuidade dos pais em relação às redes sociais.**

3) No trecho “[...] onde é **mais** seguro”, a palavra em destaque indica?

- A) adição  
**B) intensidade**  
 C) oposição  
 D) modo

4) Infere-se do texto que:

- A) A mãe é cuidadosa com Chapeuzinho.  
**B) A mãe é ingênua ao achar que as redes sociais são seguras.**  
 C) A Chapeuzinho tem muitos amigos virtuais.  
 D) A floresta não tem perigos.

5) Intertextualidade refere-se aos textos que apresentam, integral ou parcialmente, partes semelhantes ou idênticas de outros textos produzidos anteriormente. Qual a intertextualidade presente na charge?

**R: O conto Chapeuzinho Vermelho**

6) A combinação de recursos visuais e linguísticos na charge evidencia a sua temática. Qual o assunto abordado no texto?

**R: Crimes virtuais**

O enunciado da questão (1) está, em termos formais, no singular, enquanto a resposta está no plural. Sintético e objetivo, o enunciado não apresenta informações complementares, ou seja, não faz uma contextualização com o texto-base, está formulado como uma questão a ser respondida. Além disso, foca no conteúdo do texto-base, pois o gênero charge utiliza-se de linguagem verbal e não verbal no processo de constituição do texto. Quanto aos distratores, percebe-se que uma alternativa elimina a outra, se a opção (a) é correta, a (b) automaticamente

está eliminada por dedução. Em termos técnicos, isso não é recomendado. Dessa forma, a questão, além de ser fácil de elaborar, também se torna fácil para o aluno, que pode chegar à resposta correta apenas por exclusão, sem refletir sobre o conteúdo.

Em relação ao paralelismo sintático e semântico, a alternativa (d) destoa das demais, porque é a única que não possui em sua constituição as palavras *verbal/não verbal*. Quando um distrator incorreto é muito evidente, o aluno pode chegar à resposta correta apenas por exclusão, sem mobilizar habilidades de análise ou compreensão textual. Além disso, observa-se uma falta de simetria no tamanho das alternativas. O gabarito é a alternativa (a), que, coincidentemente, é a mais longa. Como já mencionado anteriormente, todas as alternativas devem ser coerentes em termos de estilo e extensão, garantindo equilíbrio e evitando pistas não intencionais.

A questão (2), também elaborada na forma de pergunta e não de enunciado afirmativo a ser completado, apresenta um conteúdo claro e objetivo. Não há presença de palavras que funcionem como dicas. De modo geral, os distratores mostram-se plausíveis, não havendo alternativas obviamente incorretas. De modo geral, a questão é muito boa, porque não se limita a perguntar qual é o gênero textual, mas aborda sua funcionalidade e finalidade do texto.

A questão (2) também apresenta paralelismo sintático e semântico, uma vez que todas as alternativas se iniciam com verbos no infinitivo (*informar, divertir, divulgar, criticar*), o que garante uniformidade estrutural. Observa-se um equilíbrio entre as alternativas, ainda que as alternativas (a) e (d) sejam um pouco mais curtas, enquanto as alternativas (b) e (c) se apresentem mais longas. Essa variação não compromete a qualidade técnica da questão, mantendo-se a coerência entre as alternativas.

A questão (3) é de análise linguística e apresenta um enunciado claro, direto e formulado para avaliar o conhecimento do aluno acerca da função da palavra *mais* como intensificador. No entanto, o *mais* no texto tem valor comparativo. A comparação é entre *floresta* e *redes*. Conforme a mãe, as *redes* são mais seguras. Observa que a questão poderia ter sido para explorar também os efeitos de sentidos do *mais* em diferentes contextos. A diferença entre *intensidade* e *adição* é tênue e pode gerar dúvidas no momento de responder à questão, pois o *mais* também pode funcionar como conjunção aditiva. Além disso, o enunciado possui formulação positiva, não apresenta palavras negativas, o que contribui para a objetividade do enunciado. Foi pertinente a professora ter explorado o sentido intensificador do *mais* no texto, mas se ela tivesse explorado esse sentido intensificador associado à comparação ingênua (na perspectiva da personagem) e crítica (na perspectiva do enunciador da tirinha) feita no texto entre *floresta* e *redes*, teríamos uma questão bem mais cognitivo-funcional. Isso porque evidenciaria que uma mesma expressão (gramaticalmente dada) pode contribuir para criar um

jogo linguístico-discursivo comparativo, em que se evidenciam efeitos como uma crítica com aparência de ingenuidade da mãe.

Observa-se falta de paralelismo sintático e semântica entre os distratores. As alternativas pertencem a classes gramaticais distintas, o que pode comprometer a plausibilidade dos distratores: as alternativas (a) e (c) referem-se as conjunções coordenativas (*adição* e *oposição*), enquanto (b) e (c) estão relacionadas aos advérbios (*intensidade* e *modo*). Do ponto de vista de um especialista em elaboração de questões, haveria falta de coerência entre as categorias gramaticais, o que, de certo modo, compromete a qualidade técnicas dos distratores. Se o objetivo da aula for levar os alunos a compreenderem o uso dos advérbios, não há razão para incluir conjunções coordenativas entre as alternativas. O foco da questão deve permanecer no conteúdo central que se pretende avaliar, garantindo que o enunciado e as alternativas estejam alinhados ao conhecimento linguístico específico em estudo. Em relação ao equilíbrio entre as alternativas, observa-se que todas se apresentam de forma simétrica, uma vez que cada uma apresenta uma única palavra. Além disso, foi inserido um ponto de interrogação ao final do enunciado, embora ele não fosse necessário.

O enunciado da questão (4) apresenta-se um pouco aberto, o que pode gerar diferentes interpretações por parte do aluno, mas essas possíveis interpretações podem ser desfeitas quando ele se depara com quatro alternativas focadas em determinadas ideias do texto. Embora o propósito da questão seja avaliar a habilidade de inferência, o enunciado poderia ser mais direcionado ao objetivo avaliativo. Uma formulação mais específica do enunciado, por exemplo: *Sobre os objetivos do produtor da charge, infere-se que:*, o que contribuiria para delimitar o foco da inferência e tornar a questão mais objetiva e clara em relação à competência leitora. Segundo Araújo (2017), as questões sobre inferências estão relacionadas ao nível implícito de leitura, exigindo que o leitor reconheça os propósitos comunicativos do autor para que esse leitor deduza informações que não estão na materialidade linguística do texto, conforme discutido nos capítulos teóricos.

Quanto aos distratores, observa-se que as alternativas (a) e (c) apresentam inferências possíveis para o texto. O aluno pode inferir que a *mãe é cuidadosa com Chapeuzinho*, pois agora ela só permite que a filha converse com os amigos pelas redes sociais, o que é mais seguro. Outra possível inferência é que *Chapeuzinho tem muitos amigos virtuais*, um leitor menos atento pode inferir que ela tem muitos amigos virtuais, o texto mostra Chapeuzinho conversando com o Lobo no celular e isso é um índice que ela tem amigos. A alternativa (d) dependendo do leitor, também pode levar a inferir que a floresta não é segura. No entanto, o gabarito correto é a alternativa (b), que expressa outra inferência possível com o sentido da

charge. Nela, a cena mostra Chapeuzinho conversando com Lobo por meio das redes sociais, o que demonstra ingenuidade da mãe, que acredita estar garantindo a segurança da filha ao restringir o contato apenas ao meio virtual. Logo, observa-se que todas as alternativas licenciam inferências, mas a única que está alinhada aos propósitos comunicativos reais do enunciador é a alternativa (b). As outras inferências estão no nível implícito, mas num nível implícito ingênuo de interpretação. A inferência da alternativa (b) atua num nível implícito crítico de interpretação.

Quanto ao paralelismo sintático semântico, todas as alternativas iniciam com artigo definido, mantendo uma estrutura coerente. Observa-se um certo equilíbrio entre elas, garantindo simetria. Embora a alternativa (b) (gabarito) seja ligeiramente mais longa em estilo e extensão, isso não compromete a qualidade técnica da questão. Enfim, as questões de múltipla escolha elaboradas pela professora.

Em relação às questões discursivas (5) e (6), elas exploram respectivamente a intertextualidade e a temática do texto. São questões claras e objetivas e que apresentam uma breve contextualização antes de se fazer a pergunta-foco. A contextualização da questão (6), porém, parece ser complexa para um aluno de 9º ano.

Solange abordou diferentes aspectos linguísticos: explorou linguagem verbal e não verbal, objetivo do texto, análise linguística do item *mais*, inferência, intertextualidade temática geral do texto. Em alguns momentos, a objetividade se sobrepõe à reflexão, o que torna as questões menos funcionais do que poderiam ser.

Dentre os elementos presentes nas PST, a professora explorou a *ingenuidade da mãe* e a *intertextualidade*, contudo, está última não foi trabalhada profundamente, apesar de ser um aspecto bastante marcado no texto, mas em outro momento, ela poderá fazê-lo. Explorou o uso do *mais*, não como contraposição entre as expressões *muito perigoso* e *mais seguro*. Não explorou a *remissão indireta aos crimes de pedofilia em que o Lobo é uma metáfora do pedófilo*, nem a *metáfora de floresta*. Esses elementos também poderão ser explorados em outra oportunidade pela professora.

Analisaremos as questões elaboradas pela professora Val. O texto-base utilizado para a elaboração da atividade é o infográfico *Internet e Infância*. Vejamos o texto reproduzido a seguir:

As principais PST listadas pela professora durante a Oficina 2 foram as seguintes:

### Possibilidades de significação do texto (PST)

1. Cores neutras para mostrar a seriedade do tema com detalhes em azul e preto;
2. Fotografias em preto e branco;
3. Gênero infográfico;
4. Uso de gráfico em barras;
5. Discriminação e preconceito;
6. Exposição de crianças e adolescentes nas redes sociais;
7. Uso de recursos linguísticos verbal e não verbal.



A partir do texto-base e as PST, a professora Osvaldina (Val) elaborou seis questões, sendo três de múltipla escolha e três discursiva, apresentadas a seguir:

Leia o texto para responder às questões propostas:

1. Considerando que o infográfico é uma coleção de imagens, visualizações de dados e texto mínimo capaz de fornecer uma visão geral e fácil para entender a respeito de um assunto, podemos dizer que o texto em estudo traz informações sobre: (corrigido)

- A) violência contra criança e adolescente na internet.**  
 B) riscos do uso exagerado do computador por...  
 C) práticas de racismo contra crianças negras na escola.  
 D) acesso indiscriminado de crianças e adolescentes a sites inadequados.

2. No item: discriminação na web, verifica-se que:

- A) A maior porcentagem da discriminação se dá pela orientação sexual  
 B) A maior porcentagem de discriminação se dá pela raça ou cor da pele  
**C) A soma entre preconceito racial e orientação sexual representa maioria das vítimas.**  
 D) A relação entre discriminação e atributos físicos é quase inexistente.

3. Considerando o gênero em estudo, em sua estrutura, podemos afirmar que: (corrigido)

- A) Apresenta linguagem verbal e não-verbal a fim de fornecer uma visão geral e fácil para entender a respeito de um assunto.**  
 B) Mostra fotografias em preto e branco, para preservar a identidade de crianças e adolescentes.  
 C) Denuncia a violência praticada na internet contra crianças e adolescentes  
 D) Trata de assuntos de interesse unicamente de crianças e adolescentes e por isso tem imagens.

4. Sobre o item “vazamento de imagens”, por que 80% dos envolvidos sentem culpa?

**\*R: Porque sabem que não é aconselhável fazer, que é um crime cibernético, mas fazem para se sentirem incluídos num grupo de “amigos”, ou por indução de outra pessoa.**

5. Todo texto vem acompanhado de um propósito. Qual o propósito do infográfico em estudo?

**\*R: Alertar a sociedade em geral e principalmente as famílias sobre os riscos da violência, cyberbullying e aliciamento sexual infantil.**

6. Ao ler o infográfico, como você avalia a exposição de crianças e adolescentes na internet?

**\*R: É preocupante, pois a cada dia aumenta mais a porcentagem dessa faixa etária envolvida em algum tipo de crime via internet.**

\*Respostas esperadas/possíveis

O primeiro enunciado da questão constitui-se numa sequência curta e objetiva, orientando o aluno na leitura do texto-base para, em seguida, responder às questões. O enunciado da questão (1), isto é, a situação problema, aborda de forma adequada. Apresenta uma pergunta direta, *podemos dizer que o texto em estudo traz informações sobre...*, o que mantém o foco coerente com o conteúdo principal do infográfico, ou seja, o tema central. Assim, o enunciado conduz o aluno à identificação do assunto tratado, favorecendo a compreensão global do texto e apresenta uma construção positiva.

Os distratores da questão (1) apresentam plausibilidade entre si, a estrutura e a extensão das alternativas são semelhantes. Observa-se que a alternativa (d) é um pouco mais longa, porém não destoa das demais nem compromete a qualidade técnica da questão. Quanto ao paralelismo sintático e semântico, todas as alternativas mantêm estruturas equivalentes, todas iniciam com substantivo (violência, riscos, práticas e acesso). A questão demonstra originalidade e potencial de síntese, além de explorar o reconhecimento do tema do infográfico, exigindo do aluno habilidades de leitura e interpretação.

O enunciado da questão (2), que apresenta a situação-problema, é claro e objetivo. No entanto, observa-se que no enunciado a professora utilizou a expressão: *No item: discriminação na web, verifica-se que*, o que requer um ajuste conceitual. No texto, não há **itens**, mas sim um título principal *Internet e Infância* e três subtítulos: *Discriminação na web, Vazamento de imagens e Compartilhamento de imagens*, que organizam as informações temáticas. Desta forma, a palavra **item** não é a mais adequada, pois pode causar confusão no aluno quanto à estrutura do texto-base. O mais coerente seria referir-se ao subtítulo *Discriminação na web*, uma vez que ele indica uma das partes do infográfico que abordam aspectos específicos do tema global do texto.

Outra questão observável no enunciado da questão (2) é o uso de *verifica-se*, que torna a formulação um pouco genérica. Seria necessário especificar o que exatamente as crianças e adolescentes já viram. No infográfico, o subtítulo 1, *Discriminação na web*, informa que **40% das crianças e adolescentes já viram casos de discriminação**. No entanto, o enunciado da questão não explicita esse dado, o que pode gerar certa imprecisão na leitura. Logo abaixo, o infográfico apresenta os percentuais correspondentes aos tipos de discriminação que as crianças e os adolescentes já viram na web. Informações que poderiam ser melhor contextualizadas no enunciado para favorecer a compreensão do aluno e a relação direta com o texto-base.

O enunciado da questão (3) é claro, objetivo e pertinente ao gênero textual em estudo. Ao propor a análise da estrutura do infográfico, a professora direciona o aluno a observar seus aspectos formais, como o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, combinação de cores

e demais elementos que compõem a estrutura do gênero infográfico. Apresenta o foco no conteúdo principal. O foco da questão está direcionado para o gênero, e não somente para o tema do texto, o que demonstra coerência com o texto. As alternativas (a), (b) e (c) apresentam formulação positiva, sem o uso de termos que possam indicar que a alternativa está incorreta. Já a alternativa (d) emprega o termo *unicamente*, uso de expressões como essa pode servir como dica que a alternativa está incorreta.

Todas as alternativas da questão (3) apresentam plausibilidade entre os distratores, além de manterem paralelismo sintático e semântico, uma vez que todas iniciam com verbos no presente (apresenta, mostra, denuncia e trata), o que garante o equilíbrio estrutural. Quanto à simetria, observa-se certa desproporção em termo de estilo e de extensão das alternativas, as alternativas (a) e (b) são consideravelmente mais longas que (c) e (d). Essa diferença pode comprometer o equilíbrio estrutural da questão, pois como já foi discutido, uma alternativa muito longa pode dar dica de resposta correta, especialmente quando o gabarito corresponde, como nesse caso, a letra (a).

Em relação às questões discursivas (4), (5) e (6), observa-se que elas apresentam coerência com o texto-base, além de demonstrarem clareza e objetividade. Na questão (4) a professora utilizou a expressão *item*, quando o correto seria subtítulo, conforme discutido anteriormente. Todas as questões são de natureza inferencial, envolvem o nível implícito de leitura, pois exigem que o aluno reconheça, a partir das pistas linguísticas apresentadas no infográfico, elementos implícitos para formular a sua resposta e posicionar-se frente à situação apresentada. Além disso, tratam-se de questões com comandos que orientam o aluno a realizar uma ação discursiva, ou seja, argumentativa.

A questão (6) apresenta, em seu comando, o uso da palavra *como*, (*Ao ler o infográfico, como você avalia a exposição de crianças e adolescentes na internet?*). Conforme Araújo (2017) e Moretto [2001] 2024), questões formuladas dessa maneira não apresentam critérios claros de parametrização para correção, pois a resposta pode assumir diferentes interpretações. Embora o comando indique a necessidade de fazer a leitura do infográfico, o aluno pode responder de forma genérica ou subjetiva, limitando-se, por exemplo, a afirmar que a exposição é *ruim* ou *negativa*, ou até mesmo *positiva*, sem necessariamente desenvolver uma argumentação fundamentada no texto-base.

De modo geral, as questões elaboradas pela professora são boas e bem construídas, pois abordam, respectivamente, interpretação de temática, interpretação de dados, relação entre elementos verbais e não verbais, compreensão de informações implícitas, propósito do gênero e avaliação pessoal da temática, configurando-se assim, como questões funcionais e coerentes

com o texto-base. Ela poderia também ter explorado uma questão de análise linguística e os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.

As PST exploradas pela professora foram: exploração do gênero infográfico, discriminação e preconceito e uso de recursos linguísticos verbal e não verbal. Ela deixou de explorar sobre as *cores do infográfico*, *uso de gráficos em barra e fotografias em preto e branco*. Ainda assim, é fundamental considerar que a professora se encontra em processo de formação, essa ampliação poderá ser explorada em outras oportunidades de elaboração de atividades.

Após essa discussão, apresentamos na próxima subseção a perspectiva cognitivo-funcional presente nas questões elaboradas pelas professoras.

#### 5.4.2 A perspectiva cognitivo-funcional presente nas questões elaboradas

A perspectiva cognitivo-funcional está presente nas questões elaboradas pelas professoras na medida em que elas priorizam a relação entre os aspectos linguísticos, suas funções e os efeitos de sentido produzidos nos textos. As atividades elaboradas mobilizam diferentes mecanismos cognitivos, como *análise*, *síntese*, *interpretação*, *compreensão*, *associação de ideias*, *percepção*, *seleção*, articulando o uso da língua às suas funções comunicativas em contextos reais de uso. Elas buscaram elaborar atividades que ultrapassassem a mera identificação de elementos gramaticais, favorecendo a construção de sentidos a partir do texto. Conforme Marcuschi (2008, p. 242) a proposta é que “se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Assim, questões com essas características estimulam o aluno a estabelecerem relações entre forma, significado e uso, em consonância com uma abordagem que integra cognição e funcionalidade da linguagem.

As atividades elaboradas pelas participantes, em sua maioria e de maneira geral, priorizam a língua em uso ao fazerem uso de textos, inseridos em contextos significativos, afastando-se do trabalho com frases soltas e descontextualizadas. Além disso, consideram a enunciação e articulam de forma integrada, aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos na elaboração das questões, demonstrando coerência com os pressupostos da BNCC.

Na sequência, serão apresentadas algumas questões elaboradas pelas professoras demonstrando a perspectiva cognitivo-funcional. Começamos por quatro questões voltadas à exploração do propósito comunicativo do texto, conforme se apresenta a seguir:

1. Gêneros textuais são as diferentes formas de texto, assim, os gêneros textuais apresentam estrutura e objetivo específico.  
Qual é o **objetivo** do texto? (Cirlene)
2. No texto, pode-se observar o uso da linguagem persuasiva, com a **finalidade** de: (Cirlene)
3. Todo texto vem acompanhado de um propósito. Qual o **propósito** do infográfico em estudo? (Val)
4. Qual a **finalidade** do texto? (Solange).

As questões elaboradas pelas professoras não tiveram como propósito levar o aluno a identificar o gênero textual, mas sim a compreender o propósito comunicativo do texto. As questões priorizam a função do texto em uso, e não seus aspectos formais. O foco esteve na compreensão de como o texto atua em situações reais de comunicação, uma vez que o propósito comunicativo orienta a construção de sentido em contextos reais de uso da língua.

Entre as questões elaboradas pelas professoras, temos uma que trabalha com a interpretação de aspectos implícitos. Esses implícitos são construídos por meio de processos inferenciais e da ativação de *frames*. De acordo com Marcuschi (2008), as inferências no processo de compreensão textual correspondem a operações cognitivas pelas quais os falantes ou ouvintes, com base nas informações fornecidas pelo texto e no contexto em que ele se insere, elaboram novas representações semânticas. Assim, a questão explora a realização de inferências que extrapolam o próprio texto, mobilizando conhecimentos construídos a partir de outras leituras e vivências do próprio aluno. Vejamos a questão.

O texto em estudo faz uma sátira (termo que utiliza o humor para criticar algo), qual é a **crítica feita no texto**, comente com suas palavras. (Cirlene)

Também uma das questões trabalhou com interpretação linguística do humor. A professora Cirlene, a partir do anúncio publicitário, elaborou uma questão que problematiza o humor presente no texto, levando o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e discursivas. Conforme Marinho e Ferrari (2016, p. 144), “a capacidade cognitiva do ser humano em construir e reconstruir o significado é governada por princípios coerentes que são restringidos pelas nossas atividades sociais, culturais, físicas e cognitivas”. Vejamos a questão.

O **humor** em um texto é construído com base em diferentes fatores, tais como a ambiguidade, a ironia, o exagero, o inusitado que quebra expectativas. Pensando nisso, que fator **provoca o humor** no texto. Explique. (Cirlene)

Silva (2017) destaca que textos caracterizados pela ambiguidade, metáfora, linguagem figurada, alegoria, mito e alusão resultam da sobreposição de dois *frames*. Essa propriedade da língua pode ser amplamente explorada em sala de aula, uma vez que tais recursos estão presentes em diferentes tipos de textos, e não apenas nos humorísticos, além de se configurarem, segundo o autor, como uma excelente oportunidade para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua.

A professora Cirlene também elaborou uma questão voltada à interpretação de metáforas. Na perspectiva da linguística cognitivo-funcional, a metáfora é compreendida como um recurso conceptual da cognição usado no cotidiano, por meio do qual os seres humanos organizam e interpretam suas experiências. A questão proposta mobiliza o mecanismo cognitivo de associação de ideias entre *coroa* e *inteira*, de modo que a metáfora não se limita à identificação de um sentido figurado, mas um recurso cognitivo que estrutura a compreensão do mundo e orienta a interpretação do texto publicitário pelo aluno. Para responder à questão, o aluno precisa realizar a transposição entre dois domínios conceptuais, o domínio de origem e o domínio alvo, acionando nesses processos *frames* associados a cada um desses domínios, conforme foi discutido nos capítulos teóricos. Vejamos a questão:

No texto qual o propósito do autor ao utilizar as palavras **coroa** e **inteira**, que fazem parte de um conjunto de gírias popularizadas? (Cirlene)

A professora Núbia elaborou uma questão utilizando a nomenclatura da estilística e da gramática normativa (prosopopeia). Sob a perspectiva da linguística cognitiva, esse recurso corresponde à metáfora ontológica, mais precisamente ao processo de personificação. Trata-se de uma questão funcional, pois explora um tipo específico de metáfora ao levar o aluno a compreender como entidades não animadas podem ser conceptualizadas como animadas, evidenciando mecanismos cognitivos de associação de ideias. Vejamos.

A **personificação**, também conhecida como **prosopopeia**, é um recurso linguístico em que se dá características humanas a entes não humanos, como animais ou objetos inanimados. Tendo em vista esse conceito, um exemplo de personificação é: (Núbia)

A professora Solange elaborou uma questão voltada mais para a metalinguagem e menos reflexiva. A pergunta formulada direciona o aluno à identificação e classificação dos tipos de linguagem, que exige simplesmente o reconhecimento de uma categoria formal, além

de ser desvinculada de um contexto de uso e de produção de sentidos, o que limita a mobilização de reflexões sobre o funcionamento da língua em uso. Apesar de ser uma pergunta de reconhecimento de categoria, ela tem a sua validade, porque, antes de aprofundarem nas questões linguísticas, os alunos realmente precisam reconhecer as diferenças entre o texto verbal, o não verbal e o multimodal. O que não pode é a questão não explorar outros elementos significativos do texto. Vejamos a questão:

Qual a linguagem utilizada no texto? (Solange)

A professora Solange também elaborou uma questão com base na charge *Redes Sociais*, explorando a combinação de recursos linguísticos verbais e não verbais na construção de sentido. A proposta da atividade considera a articulação desses recursos como elemento fundamental para a compreensão do texto, ao direcionar o aluno para a forma como diferentes linguagens se integram na produção de sentido. Dessa maneira, a atividade proposta na perspectiva da linguística cognitivo-funcional preocupa-se com a promoção da reflexão sobre a língua em um contexto de real de uso. Vejamos a questão:

A **combinação de recursos linguísticos** na charge evidencia a sua temática. Qual o assunto abordado no texto? (Solange)

As professoras parecem ter se situado em um nível intermediário na exploração dos estudos da *forma* e da *função*. As atividades elaboradas evidenciam que elas conseguiram assimilar que o ensino de língua precisa ir além da nomenclatura gramatical. Observa-se a preocupação em explorar recursos linguísticos, como a metáfora, bem como em considerar que os textos mobilizam diferentes propósitos comunicativos e exigem do aluno a capacidade de interpretar, inferir e elaborar sínteses.

A próxima subseção apresenta a adequação das questões ao público-alvo e o alinhamento instrucional

#### 5.4.3 A adequação das questões quanto ao público-alvo e quanto ao alinhamento instrucional

A compatibilidade entre o conteúdo da questão e o instrumental linguístico-textual que o aluno tem disponível chamamos, na parte teórica desta tese, de *alinhamento instrucional*. O modo como o professor elabora a pergunta e a resposta que ele espera do aluno podem não ser

compatíveis com o que o aluno tem de instrumental para responder à questão. Conforme Moretto ([2001] 2024), saber perguntar é uma habilidade essencial ao professor. É preciso formular boas perguntas e situá-las no contexto dos conhecimentos dos alunos, que, supostamente, não são os mesmos conhecimentos do professor. Segundo o autor, “normalmente o professor faz perguntas e pressupõe que o aluno responderá dentro do contexto que ele está falando” (p. 61).

Essa possível discrepância entre a maneira como o professor elabora a questão e a resposta que espera do aluno pode indicar um desalinhamento instrucional, sobretudo quando os instrumentos cognitivos e conceituais disponíveis ao aluno não correspondem às expectativas implícitas na atividade proposta. Tal descompasso pode comprometer a validade pedagógica da atividade, uma vez que fragiliza a coerência dos objetivos de aprendizagem. Conforme Araújo (2017) e Moretto ([2001] 2024), é necessário que o professor defina com clareza os objetivos de seu ensino. “Se a pergunta não é clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas “corretas”, embora diferentes das “esperadas” por quem perguntou” (Moretto, [2001] 2024, p. 123).

Diante desse contexto, as questões elaboradas pelas professoras participantes da pesquisa mostram-se adequadas ao público-alvo, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais. As atividades mostram-se adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que as questões apresentam linguagem compatível com a faixa etária dessa etapa de escolaridade. A complexidade proposta é adequada, pois demanda habilidades de leitura e interpretação tanto de linguagem verbal quanto não verbal.

A seguinte questão, elaborada pela professora Cirlene e reproduzida aqui, pode gerar no aluno algum tipo de dúvida. Vejamos: *No texto qual o propósito do autor ao utilizar as palavras coroa e inteira, que fazem parte de um conjunto de gírias popularizadas? A oração adjetiva explicativa que aparece no final da questão parece estar deslocada. Esse deslocamento pode gerar dúvida no aluno que pode ficar confundido com o que está sendo efetivamente perguntado. Não chega a ser necessariamente um desalinhamento instrucional, mas se a questão for refinada pode ajudar na compreensão do que está sendo perguntado. Um possível refinamento da questão para que o aluno não tenha dúvidas pode ser o seguinte: O texto faz uso de gírias popularizadas como ‘coroa’ e ‘inteira’. Qual o propósito do autor ao utilizar tais palavras no texto? É claro, ainda, que recuperar propósitos do autor não é tarefa fácil, mas uma hipótese que o aluno pode produzir é a de que o enunciador do texto quer criar certa intimidade com o leitor por meio de uma linguagem de registro mais informal.*

As questões também contemplam diferentes níveis de leitura, ora solicitam uma leitura no nível explícito, relacionada ao reconhecimento da materialidade linguística, ora solicitam uma leitura no nível implícito, que exigia do aluno a realização de inferências para construir sentido e responder a questão. Explorou o propósito comunicativo do gênero textual, aspecto que constitui uma habilidade essencial a ser desenvolvida pelos alunos do 9º ano, uma vez que contribui para a compreensão das intenções do autor, da função social do texto e dos efeitos de sentido.

As questões elaboradas mostram-se alinhadas à BNCC (Brasil, 2018), documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na educação básica. Ela estabelece eixos estruturantes para a área de *Linguagem, Código e suas Tecnologias*, entre eles o *Eixo da Leitura*, que está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de compreensão, análise e interpretação de textos. As atividades elaboradas contemplaram esse eixo, pois as questões exigiam que os alunos identificassem efeitos de sentidos produzidos por recursos linguísticos e multissemióticos em diferentes gêneros textuais, assim o aluno tem a oportunidade de analisar o mesmo gênero por meio de suportes diferentes. As atividades elaboradas apresentaram gêneros diversos como Charge, infográfico, texto publicitário e literário.

Além do Eixo da Leitura, as atividades também apresentaram em sua composição o *Eixo da Análise Linguística/Semiótica*, que envolve o uso de procedimentos e estratégias cognitivas e metacognitivas que permite ao leitor analisar e avaliar conscientemente, ao longo do processo de leitura, explorar os recursos linguísticos na materialidade do texto, que contribuem para a construção de sentidos. Isso inclui tanto os aspectos relacionados às formas de composição dos textos, determinadas pelo gênero (orais, escritos e multissemióticos) e pelo contexto de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Nas atividades elaboradas, as questões mobilizaram a análise de recursos linguísticos e reflexão sobre como esses elementos contribuem para a produção de sentidos no texto. Desta forma, além de exigir compreensão leitora, as atividades estimularam o aluno a observar intencionalidades discursivas, escolhas de linguagem e seus efeitos de sentido. Além de compreender que as escolhas feitas pelo autor do texto não são aleatórias, mas estão a serviço de um todo maior da produção dos sentidos do texto.

No que diz respeito ao Alinhamento Instrucional (AI), entendido como a relação entre a qualidade da pergunta formulada pelo professor e o potencial da resposta elaborada pelo aluno, não foi possível realizar uma análise, pois as atividades não foram aplicadas aos alunos.

Ainda assim, as professoras registraram as possíveis respostas, o que permitiu apenas uma análise hipotética do alinhamento entre enunciado e expectativa de resposta.

A seguir, apresentaremos as impressões gerais sobre o trabalho de elaboração de questões das professoras participantes da pesquisa.

#### *5.4.4 Impressões sobre o trabalho desenvolvido*

A participação das professoras nas oficinas de elaboração de questões mostrou um envolvimento significativo, que se intensificou progressivamente ao longo do processo de formação. Elas participaram ativamente de todas as etapas, compartilharam experiências práticas de sala de aula e também se demonstraram receptivas para refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Demonstraram abertura para analisar e ressignificar suas práticas pedagógicas, valorizando a troca de experiências como espaço de aprendizagem coletiva. Neste contexto de troca, observou-se que, ao compartilhar suas vivências, elas mobilizaram saberes experienciais e da prática docente, saberes que, conforme Pimenta (1999), Nóvoa (2022) e Tardif (2014), constituem parte essencial da construção profissional do professor.

As professoras perceberam a importância de elaborar suas próprias atividades, ou seja, elaborar uma atividade autoral. Outro aspecto destacado foi a ressignificação daquilo que, normalmente, caracterizamos como uma “boa atividade”, às vezes julgamos que uma atividade é adequada pelo seu nível de dificuldade. A participação nas oficinas de elaboração de atividades escolares possibilitou às professoras reconhecerem que os objetivos de aprendizagem não serão alcançados se as atividades não partirem de necessidades reais dos alunos e se não estiverem adequadas ao contexto em que estão inseridos. A professora Cirlene ressaltou que é fundamental elaborar o próprio material e afirmou o seguinte:

*(01) Porque eu preciso, eu como professora regente, ali na sala de aula, elaborar a minhas questões. **Porque eu conheço a realidade do meu aluno, né? Eu preciso elaborar o meu material.** Claro, preciso de ter um material que me direcione, mas eu preciso também, **de acordo com a realidade do meu aluno, elaborar as questões, principalmente as avaliações** (Professora Cirlene, 28/11/2024).*

A percepção da professora Cirlene reforça que a elaboração das próprias atividades representa, sem dúvida, uma possibilidade de o professor exercer sua função autora/autônoma. Esse processo exige constante atualização e a capacidade de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Como ela mesma afirmou, quem realmente conhece a realidade do aluno é o professor que está com ele em sala todos os dias. Ela também destacou que, muitas vezes, o que inviabiliza essa autonomia em sua prática é o fato de **receber o material didático**

**com as respostas, ou seja, tudo pronto, o que limita o espaço para produção de atividades autorais.**

A professora Núbia apresenta uma percepção muito importante para refletirmos acerca da elaboração de atividades e de como ela teve uma visão diferente sobre a sua prática. Vejamos:

*(02) Fiquei feliz em participar, porque isso **vai refletir no meu trabalho hoje**. Igual nesse quarto bimestre, **eu já tive uma nova visão de como elaborar minhas próprias atividades**, claro que é mais demorado por conta dessa questão (tempo). Eu acho, assim, é um tema extremamente relevante, que deveria ser de fato, apresentado, não só aqui para nós, participante da pesquisa, mas ser apresentado nas escolas. A gente não tem esse trabalho que você fez com a gente aqui, nas escolas, simplesmente falam para a gente que temos que fazer a prova objetiva e discursiva e pronto. Mas não apresenta todo o processo igual você fez no primeiro dia de oficina, trabalhando as tipologias de questões; nem na época em que fiz a graduação tinha visto. (Professora Núbia, 28/11/2024).*

Além de relatar a ressignificação que vivenciou em relação à elaboração de suas próprias atividades, a professora Núbia acrescentou que esse é um tema relevante e que deveria ser apresentado para outras professoras. Segundo ela, esse tipo de formação não acontece, pois, nas escolas, pedem para elaborar atividades objetivas e discursivas sem dar orientações de como elaborá-las. Nem mesmo durante sua graduação ele teve essa experiência, o que reforça, em sua percepção, a necessidade de que esse processo formativo seja ampliado a outros professores. A partir de seu depoimento, compreende-se que compartilhar essa prática pode favorecer a construção de uma ação pedagógica mais consciente e alinhada aos objetivos de aprendizagem, além de possibilitar o fortalecimento da autonomia docente.

A professora Solange também deixou suas impressões sobre sua participação na pesquisa e disse que pensou que seria muito difícil, “gostei bastante de ter participado, aprendi muito, no início quando você me fez o convite, eu pensei: meu Deus! Achei que seria muito difícil mesmo” (Professora Solange, 28/11/2024). Em seguida, ela afirmou que se sentiu muito à vontade para expressar sua opinião e destacou que isso é fundamental para a pesquisa fluir. A pesquisadora reforçou que a essência da pesquisa é justamente ouvir o que o outro pensa sobre o tema, o que caracteriza seu caráter colaborativo. Na sequência, a participante acrescentou mais um depoimento, dizendo o seguinte:

*(03) Essas questões que eu elaborei foram tiradas do suor mesmo. **Vocês permitiram que a gente tentasse**. Depois que vi as correções que você fez, fiquei feliz, achei que estaria tudo muito ruim e foram somente alguns erros. (Professora Solange, 28/11/2024).*

Como se observa na fala da professora Solange, sua expectativa inicial era de que a formação seria muito complexa. Esse entendimento evidencia que experiências formativas

desse tipo não são comuns em seu percurso profissional. Ao mencionar a dificuldade em elaborar as PST, ela revela outro aspecto pouco presente em formações que é a necessidade de refletir sobre os elementos significativos do texto antes de produzir as atividades. Esse movimento reflexivo, embora essencial, nem sempre é incentivado ou praticado no cotidiano docente. O texto muitas vezes é explorado para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser um objeto de estudo e reflexão na elaboração de questões.

Segundo Antunes (2003, p. 109), se o professor tem como objetivo ensinar sobre uma determinada classe gramatical, como o pronome, por exemplo, ele seleciona um texto e direciona as atividades, mais ou menos assim: “começa a selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, *para nele* identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical” (grifos da autora). Talvez essa seja a dificuldade encontrada pela professora Solange, explorar, no texto, todas as suas possibilidades significativas, pois em outros momentos, ela afirma ter sentido dificuldade em elaborar mais de uma questão de um texto “tão pequeno”. A partir desse depoimento, percebe-se que, ao longo do processo formativo, a professora conseguiu refletir sobre a elaboração de atividades, compreendendo que é o texto, enquanto objeto de ensino, que condiciona as escolhas dos itens e orienta a definição das atividades pedagógicas.

Esse movimento evidenciou não apenas a construção de conhecimentos sobre a elaboração de questões, mas também um fortalecimento da autoria/autonomia docente, expresso na capacidade de criar atividades mais intencionais, coerentes e alinhadas às necessidades reais de suas turmas.

As oficinas tinham como objetivo criar espaços de trocas e construção de conhecimento para a elaboração de atividades escolares. Essas trocas foram valiosas, pois cada uma das professoras trouxe suas experiências na produção de material, ou, em alguns casos, a falta dessa produção, já que muitas vezes elas não produzem atividades. Na maioria das vezes, as atividades vêm prontas, basta aplicá-las. Vejamos um depoimento da professora Val:

*(04) No último ano da graduação (2002), na regência, fomos desafiados a ministrar aulas em um cursinho pré-vestibular, a um público bem heterogêneo. Tivemos muita dificuldade em elaborar as questões, visto que não havia sequer comentários sobre a importância da **elaboração de questões**, especialmente as **objetivas**, pois não dispúnhamos de recursos como os de hoje (Professora Val, 28/11/2024).*

Como abordado nos capítulos teóricos, a fala da professora corrobora o que Antunes (2017) e Araújo (2017) afirmam sobre a formação inicial de professores e a formulação de atividades, bem como os insucessos dos docentes na elaboração dessas atividades. Os

licenciandos não aprendem a elaborar atividades, e os únicos recursos disponíveis são os livros didáticos. Discutimos também sobre a necessidade de que o professor, seja na formação inicial, seja na formação continuada, tenha um espaço para refletir sobre a elaboração de atividades escolares, ou seja, alguma prática que os auxilie a deixar a posição de reprodutores e executores de atividades de cuja elaboração não participam para se tornarem autores de suas atividades. Nóvoa (2002, 2009) afirma que a formação continuada de professores não deve considerar apenas o professor individual, mas também suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais.

Outro aspecto observável no trabalho com as professoras diz respeito à forma como o docente, em seu cotidiano escolar, encara as atividades propostas pelo livro didático, especialmente no que se refere à leitura do gênero *enunciado de atividades escolares*. Nesse sentido, a professora Cirlene retoma, em seu depoimento, as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores na leitura e na interpretação desse gênero, evidenciando que o enunciado de atividades escolares não é visto como um texto que necessita de leitura e interpretação. Vejamos o depoimento:

*(05) para mim foi um grande prazer participar dessa oficina de elaboração de questões. Na maioria das vezes, acontece que a gente fala o seguinte: “Ah, veio uma atividade na apostila que o menino não conseguiu fazer, o menino não entende”. Realmente, às vezes, tem alguns questionamentos (enunciados) na própria apostila que o professor tem dificuldade de entender, aqueles enunciados. O próprio professor tem dificuldade de entender, como que ele vai querer que o aluno entenda aquilo ali? Então, foi muito, muito gratificante poder participar dessa oficina, poder trabalhar essa questão de elaboração de questões. Realmente estava bem falha, percebi que estava falha. Inclusive eu falo assim, na primeira formação que nós tivemos, eu ia começar a aplicar atividades avaliativas na outra semana, já estava com elas prontas e, revisando, fiz várias mudanças, né, nos enunciados e nos distratores. Eu consegui mudar, e acredito que consegui mudar para melhor, só que não é fácil. (Professora Cirlene, 28/11/2024).*

A fala da professora Cirlene corrobora o que defende Moretto ([2001] 2024), ao destacar que tanto os alunos quanto os próprios professores enfrentam dificuldades na compreensão dos enunciados das atividades, embora se espere que o aluno os compreenda e responda adequadamente. Conforme o autor, é comum ouvir de alguns professores (salvo algumas exceções) afirmações do tipo: “é lamentável, mas meus alunos não têm base para acompanhar minha matéria. O problema é deles e dos professores das séries anteriores. Eu vou dar minha matéria, e os alunos que se virem” (p. 60). Postura que evidencia a ausência de uma preocupação pedagógica voltada às reais condições de aprendizagem dos alunos.

A professora Núbia também retoma seu depoimento e discorre sobre o gênero *atividades escolares*, destacando a importância de elaborá-los de maneira responsável, considerando as condições de leitura e de interpretação do aluno.

*(06) Não é só copiar alternativa e colocar ali, alternativa que mostra a resposta correta, ou seja, está na cara que é a resposta correta, mas é realmente **pensar como que o aluno vai achar aquela resposta e o que ele vai aprender no percurso até encontrar a alternativa correta**. Então, trouxe uma outra visão sobre as questões de múltipla escolha, que antes eu considerava fáceis, mas hoje, tendo essa outra visão, eu vejo que é muito mais difícil que uma questão discursiva. Porque, muitas vezes, a discursiva a gente tenta aproveitar o máximo a resposta; agora, a objetiva não tem isso. Realmente, **você tem que ler, refletir, entender e encontrar a resposta e o porquê de aquela resposta ser a correta**. Não só o aluno, mas a gente também, porque pode acontecer o caso igual nas correções aqui. Às vezes, a **gente coloca alternativas que levam o aluno a ter dúvida, a própria alternativa confunde ele**. (Professora Núbia, 28/11/2025).*

Em seu depoimento, a professora Núbia destaca que, antes de participar das oficinas, compreendia as questões de múltipla escolha como sendo fáceis de responder. Conforme discute Araújo (2017), esse tipo de questão já foi amplamente criticada sob o argumento de que poderia ser respondida na base do “chute” ou por ser entendida como fácil. No entanto, no decorrer do processo formativo, a professora percebeu que a elaboração de questões de múltipla escolha exige reflexão e leitura atenta, sobretudo no cuidado de não colocar alternativas que gerem dúvidas no momento de responder. Tais questões demandam do aluno um processo de interpretação, julgamento e apreciação que envolve as alternativas, o comando e o texto que as antecedem (Araújo, 2017).

Essa experiência levou as professoras a refletirem não somente acerca das dificuldades envolvidas na elaboração de questões, mas também sobre a responsabilidade de produzir atividades autorais e exercer autonomia na criação de suas próprias atividades. Nesse sentido, a atuação do professor vai além da elaboração de atividades escolares, uma vez que esse processo de produzir atividade está diretamente ligado com o aprendizado do aluno. Em outras palavras, aquilo que o professor produz para suas aulas impacta diretamente no processo de ensino-aprendizado.

Esse processo de formação, transformação e ressignificação do conhecimento talvez seja o ponto fundamental das oficinas, uma vez que as professoras demonstram, em seus depoimentos, ter conseguido apropriar-se de novos saberes e estabelecer relações significativas com conhecimentos previamente construídos. Assim, ao vivenciarem novas experiências no processo de elaboração de questões, ampliaram e transformaram suas compreensões, o que lhes permitiu estabelecer novas relações e ressignificar suas práticas pedagógicas.

As professoras também refletiram sobre a necessidade de ampliar essa formação para outros professores, pois as atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa contribuíram de forma significativa para sua formação. Nesse sentido, defenderam que outros professores também possam vivenciar esse processo formativo e se apropriar desses saberes relacionados à elaboração de questões autorais.

## 6 CONCLUSÃO

Fundamentada nas contribuições da linguística cognitivo-funcional, nas teorias sobre a elaboração de atividades escolares e na formação de professores, esta tese pretendeu analisar o processo de elaboração de atividades escolares autônomas/autorais desenvolvido por quatro professoras da educação básica do município de Jussara-GO, bem como, contribuir para a formação continuada das professoras envolvidas na pesquisa. Para alcançarmos esse objetivo, investigamos, a partir de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, o processo de elaboração de questões autônoma/autoral realizado pelas professoras da educação básica participantes da pesquisa.

Algumas concepções foram fundamentais para a construção deste trabalho, entre elas a compreensão da língua como um processo de interação, mediada pelas capacidades cognitivas da mente humana, e o estudo da língua em uso, foco da linguística cognitivo-funcional. Nessa perspectiva, destacam-se a importância do contexto na construção do significado e o papel do aspecto social na análise linguística, a partir de situações reais de uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Essas concepções nos conduziram a uma abordagem sobre a prática de elaboração de atividades autorais baseada na linguística cognitivo-funcional, compreendida como uma possibilidade de fortalecimento da autonomia do professor.

O processo de coleta e análise dos dados foi constituído por três oficinas, entendidas como encontros formativos. O primeiro encontro foi destinado aos estudos teóricos sobre a elaboração de atividades escolares; o segundo articulou estudos teóricos e práticos, com a elaboração das atividades pelas professoras; e o terceiro teve como foco a análise e a reelaboração das atividades formuladas na segunda oficina. Embora pareça pouco o número de encontros para realização de uma investigação de doutorado, todos foram bem aproveitados de modo a caracterizar etapas de um processo formativo, possibilitando a maturação e o aprimoramento das questões em desenvolvimento. Houve também trabalho feito em casa (leitura de textos teóricos e elaboração de questões).

Esta pesquisa defendeu a concepção de que os enunciados de atividades são gêneros textuais da atuação docente. Os resultados demonstram que o enunciado de atividades é um gênero textual próprio da esfera escolar, que tem como principal objetivo incitar o aluno a realizar uma ação que possibilite a demonstração de conhecimentos. E, também, apresentar os níveis de leitura *explícito*, *implícito* e *metaplicito*, propostos por Araújo (2017) que auxiliam o professor a refletir sobre os diferentes tipos de questões a serem elaboradas para favorecer os processos de compreensão e interpretação textual.

Um dos resultados desta tese foi a produção sistemática do conceito de Possibilidades de Significação do Texto (PST). Nesse sentido, **foram apresentadas as Possibilidades Significativas do Texto (PST), como produto inovador, as quais orientam o professor na elaboração de questões que considerem o texto num todo**, evitando a exploração fragmentada de conhecimentos isolados e o uso do texto apenas como pretexto para o ensino de conteúdos descontextualizados.

A elaboração de atividades escolares autorais/autônomas para o ensino de Língua Portuguesa vai muito além da simples escolha de atividades prontas. Trata-se de um processo reflexivo e criativo que exige intencionalidade pedagógica, domínio teórico-metodológico e sensibilidade às necessidades e aos contextos dos alunos.

Os resultados da pesquisa indicaram ainda que **a elaboração de atividades escolares não se configura como uma prática constante no dia a dia do professor**, em grande parte em razão da falta de tempo e da ausência de uma formação específica para esse fim. Tal constatação é preocupante, porque tende a situar o professor como reproduzidor de atividades que, em algumas situações, não dialogam com a realidade da sala de aula e nem com as necessidades dos alunos.

Outro resultado relevante foi a percepção da **importância de observar os aspectos estruturais e discursivos das atividades elaboradas e de como esses fatores podem interferir nas respostas dos alunos**. Nesse sentido, as professoras vivenciaram duas etapas no processo de elaboração das questões. Na primeira etapa, elas elaboraram as questões a partir do texto-base e, além das atividades, elaboraram as PST. Já na segunda etapa, o processo assumiu um caráter mais reflexivo, possibilitando a reelaboração das atividades de forma mais refinada, com maior atenção à redação das questões, os termos utilizados e a clareza das ideias mobilizadas.

Para esses dois momentos de elaboração e reelaboração, alguns aspectos foram considerados essenciais, tais como *a qualidade técnica das questões; o desenvolvimento das habilidades e dos mecanismos cognitivos, em detrimento da classificação gramatical; o texto como eixo norteador das questões; e a adequação das questões ao público-alvo, (9º ano)* entre outros elementos relevantes. Ao considerar esses aspectos, **o professor passa a ter possibilidades de elaborar questões que favoreçam efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, quer se utilizem questões discursivas, quer de múltipla escolha**.

As oficinas de elaboração de questões contribuíram para que as participantes refletissem sobre suas práticas e sobre os saberes construídos no cotidiano escolar. As professoras conseguiram ressignificar seus conhecimentos relacionados à elaboração de atividades

escolares, atribuindo novos sentidos às escolhas pedagógicas realizadas por elas. Além disso, no que se refere à formação continuada, **evidenciou-se a necessidade de formação continuada que ofereça suporte teórico e prático, possibilitando o planejamento e a elaboração de atividades mais significativas para o processo de ensino-aprendizagem.**

É fundamental ressaltar que esta pesquisa contribuiu significativamente para a minha formação como professora e como pesquisadora em diferentes aspectos. Por meio deste estudo, pude ampliar a minha compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, da Linguística Cognitivo-Funcional e dos mecanismos cognitivos envolvidos na elaboração de questões, compreendendo que o ensino por essa perspectiva pode promover práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas à realidade dos alunos da educação básica.

Além disso, a incorporação da linguística cognitivo-funcional voltada para o ensino constitui-se como um diferencial, uma vez que ainda são escassos os materiais didáticos que abordam a língua sob a perspectiva do uso e do funcionamento discursivo.

Trabalhar com a formação continuada de professores e com a elaboração de atividades escolares autorais e autônomas leva-nos a refletir que ainda é um desafio para muitos professores disporem de tempo, condições e formação contínua que viabilizem a elaboração de suas atividades. Trata-se de uma luta diária frente às demandas da sala de aula e ao uso recorrente do livro didático, que, mais do que um material de apoio, acaba se configurando como o principal recurso pedagógico do professor. Não se trata de uma crítica ao uso desse material, mas do reconhecimento de uma realidade presente no contexto educacional.

Além dos resultados apresentados anteriormente em negrito, alguns outros achados desta tese podem ser enumerados. Tanto os resultados já explicitados quanto os seguintes que procuram responder às perguntas de pesquisa presentes na introdução da tese (Como tem sido a prática de elaboração de atividades escolares no contexto escolar?; Como a elaboração de atividades autônoma/autorais, no contexto da formação continuada, pode contribuir para a autonomia do professor de língua portuguesa?; Que influências a formação continuada pode exercer sobre o docente para que sua prática seja reflexiva e crítica em relação à elaboração de atividades escolares?)

Vejamos alguns achados:

- i) a elaboração de atividades escolares não é uma prática que integra o currículo na formação inicial do professor. No máximo, fazem uma ou outra atividade em aulas de estágio;
- ii) a elaboração de atividades escolares também não é uma prática recorrente na formação continuada de professores;

iii) os saberes experienciais dos professores possibilitaram que elaborassem questões já num nível intermediário de qualidade;

iv) um texto tem já constituída sua gramática e a sua discursividade, por meio dos quais é possível identificar previamente um conjunto de conhecimentos - PST - que poderão ser explorados na elaboração de questões;

v) as PST permitem que se explore aquilo que precisa ser explorado para a compreensão global e profunda do texto e evita que se explore um texto a partir de um conteúdo (gramatical ou estilístico), que vinha sendo trabalhado pelo professor em sala de aula;

vi) a elaboração de questões pelo professor em formação é um momento privilegiado de criatividade em que ele pratica diferentes tipos de mecanismos cognitivos: análise, síntese, estabelecimento de relações, acesso à conhecimentos armazenados na memória etc.;

vii) a elaboração de questões leva em conta **fatores técnicos** (contextualização prévia, plausibilidade de distratores, extensão das alternativas, não sobreposição de respostas corretas) e **fatores interacionais** (alinhamento instrucional com aquilo que se prevê que o aluno já sabe ou ainda não sabe);

viii) a refacção das atividades pelos professores com base em uma supervisão é momento privilegiado de aprendizagem e de reflexão sobre a língua/linguagem e sobre a interação professor-questão-aluno;

ix) apesar de o cotidiano docente exigir a elaboração de exercícios, atividades, avaliações, a elaboração plenamente autoral de atividades escolares, como já dito, não tem sido uma prática recorrente no exercício da profissão;

x) na formação continuada, os professores sentiram-se um pouco mais seguros para elaborar atividades autorais e isso impacta a sua autonomia no exercício da docência;

xi) a formação continuada desenvolvida no decorrer desta pesquisa contribuiu para que as professoras refletissem sobre suas práticas. Segundo seus depoimentos, os conhecimentos adquiridos no decorrer da oficina serão considerados ao elaborarem atividades na escola;

xii) políticas públicas de formação continuada sobre elaboração de questões e sobre outras temáticas devem ser elaboradas, implementadas, remuneradas, haja vista que os professores têm 'sede de saber', sentem a necessidade de conhecer mais e mais, desejam aprimorar suas práticas, não querem ser reprodutores de atividades elaborados por outrem, tal como se observa em seus depoimentos. Desperdiçar esse desejo dos professores é não acreditar na própria educação e em sua função social;

xiii) investir na formação de elaboradores de questões, **atuantes na educação básica**, possibilitará que o professor assuma o papel de **professor-pesquisador-autor**, e não o papel

de reprodutor de material didático, em sua prática pedagógica diária. Além disso, ele poderá atuar como elaborador de questões de avaliações externas (SAEB, ANEB, ANRESC, Prova Brasil, ANA, ENEM, ENCCEJA) para diferentes estados da federação. Tudo isso passa por remuneração justa e compatível tanto na fase da formação empreendida como no trabalho posteriormente potencialmente executado.

Que essa tese possa contribuir para um ensino de Língua Portuguesa mais eficaz e, ao mesmo tempo, colaborar com os outros professores no processo de reflexão sobre atividades autorais e o fortalecimento da autonomia docente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. *Criatividade: uma visão cognitiva e cultural para o século 21*. São Paulo: Giostri, 2020.
- ABREU, Antônio Suárez. *Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional*. 2. Ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2022.
- ABREU, Antônio Suárez. *Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- ALMEIDA, Francisca Marcela de Sousa Saraiva. *Um estudo sobre a leitura e a compreensão do gênero enunciado de questões*. Faculdade de Formação de Professores – Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14476>. Acesso em: 20 maio 2023.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de linguagem sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. Gêneros e ensino: didatizando objetos para o ensino de língua. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). *Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.
- ATAÍDE, Fabiane Araújo Xavier de. Enunciados de atividades como gênero textual. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande – Paraíba – Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7810>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. Ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande, EDUFCG, 2021.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 2. Ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2020.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Questões discursivas para avaliação escolar. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 2, p. 149-157, 2008.

BISPO, Rosiene Omena. Teste Cloze: ferramenta de compreensão leitora experiência no ensino fundamental. *Saberes docentes em ação*, v. 1, n. 2, p. 195-211, nov. 2016. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/14-TESTE-CLOZE-FERRAMENTA-DE-COMPREENSAO-LEITORA.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BUTLER, Christopher; GONZÁLVEZ-GARCÍA, Francisco. La lingüística cognitiva y el funcionalismo. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (Orgs.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012, p. 349-374.

BYBEE, Joan L. *Língua, uso e cognição*. Tradução: Maria Angelica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CAMPOS, Magna. *Como elaborar questões de prova no estilo do ENADE*. Mariana: Edição do Autor, 2015.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CROFT, William; CRUSE, Alan. *Cognitive linguistics*. [Cambridge Textbooks in Linguistics]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CRUZ, Rosângela Maria da. *Enunciados em prova de Língua Portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG\\_1f4475227c43c00c9b8d159bfc160ee3](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_1f4475227c43c00c9b8d159bfc160ee3). Acesso em: 12 dez. 2023.

CUENCA, María Josep; HILFERTY, Joseph. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, S.A, [1999] 2007.

DUARTE, Milcinele da Conceição; CASSEB-GALVÃO, Vânia. Funcionalismo clássico aplicado ao ensino. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia.; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. USA: Basic Book, a member of the Perseus Book Group, New York, 2002.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FILLMORE, Charles James. Semântica de Frames. Trad. Galeno Fae da Silva. *Caderno de tradução*, n. 25, jul./dez., 2009, p. 25-54

FIORIN, José Luiz (Org.). Teoria dos signos. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 55-74.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Verbos transitivos diretos: estrutura argumental sintática e semântica. In: Semana de humanidades, 16., Natal, 2008. *Anais...*, v. 1. Natal, 2008. p. 1-11.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. O papel da cognição nos estudos funcionalistas. In: ATAÍDE, Cleber *et al.* (Orgs.). *Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 105-118.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022, p. 157-176.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da Linguística Funcional Centrada no Uso. *Revista do GELNE*, v. 15, n. 1/2, p. 53-78, 2013.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categóricos analíticos. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística funcional: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015, p. 21-47.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Cognição e gramática. In: PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Maria Peixoto (Orgs.). *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamento e percursos*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. Linguística funcional e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. 1. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016, p. 13-58.

GERALDI, João Wanderley. Aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2015, p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. Linguística cognitiva: origen, principios y tendencias. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (Orgs.). *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012, p. 13-38.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégia de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Educ., [1980] 2002.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press: Redwood City, 1987.

LEAL, Audria Albuquerque. Os exercícios de vocabulário nos livros didáticos. In: DIONISIO, Angela Paiva; BESSERRA, Normanda da Silva (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LEFFA, Vilson Jose. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson Jose. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007, p. 15-41.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Mudança gramatical: caminhos a percorrer. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 87-104.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competência e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de. MACHADO, José Nilson; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANNIS, José Augusto. Processos cognitivos de percepção, análise e síntese atuando no processo criativo: mimesis de mimesis. In: TAFFARELLO, Tadeu Moraes *et al.* (Orgs.). *Anais do Encontro Nacional de Composição Musical de Londrina – EnCom2014*. Londrina, 2014, p. 198-225. Disponível em: [www.fml.com.br/encom/anais/encom2014.pdf](http://www.fml.com.br/encom/anais/encom2014.pdf). Acesso em: 15 dez. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: teoria e prática*, n. 5, ano 4. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 67-86.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Elyssa Soares; FERRARI, Lilian. Mesclagem conceptual em piadas curtas. *Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 12, n. 1, p. 147-160, jan.-jun. 2016.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. OLIVEIRA, Mariangela Rios de. MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MITHEN, Steven. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. Trad. Laura Cardellini Barbosa de Oliveira. Revisão Técnica: Max Blum Ratis e Silva. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, [2001], 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. V. 27, p. 01-26, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174088>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

OKUDA, Maria Mitsuko. *Metodologia de avaliação*. Curso realizado entre 30 e 31 de março de 2001, com carga horária de 12 horas, no Anfiteatro Azul da Biblioteca Central da Unifenas.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística funcional centrada no uso e ensino. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs.). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON Victoria. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

ORLANDI, Eni, P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5º ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

REIS, Rosane. *Como elaborar questões a partir de textos*. Material fornecido pela autora durante curso ministrado online no dia 08/09/2024.

RIGONATTO, Mariana. *A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11130>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. No comando a sequência injuntiva! In: DIONISIO, Angela Paiva; BESSERRA, Normanda da Silva (Orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 11-53.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. A diversidade em linguística: polos formalistas e funcionalista. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do (Org.). *Introdução à Linguística Funcional centrada no uso: teoria, método e aplicação*. Niterói: Eduff, 2022.

SANTOS, Acácia Angeli dos *et al.* O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, São Paulo, n. 15, v. 3, p. 549-560, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhqfQ4VQykPfNGFQqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2024.

SENA, Geane Cássia Alves; MOTTA SAMPAIO, Thiago Oliveira da. Teste de Cloze: um importante instrumento de avaliação da compreensão leitora de estudantes universitários. In: COSTA, Margareth Torres de Alencar *et al.* (Orgs.). *Literatura & Linguística: tendências em pesquisa e inovações no século XXI*. Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 220-236. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/x-congresso-internacional-de-linguas-e-literatura>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

SILVA, Leosmar Aparecido da. *As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2012.

SILVA, Leosmar Aparecido da. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia; NEVES, Maria Helena de Moura (Orgs.). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017.

SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. *Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, 182 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. de Campinas: 1991. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/tese-travaglia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: Ensino plural*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. *Revista Odisseia, [S. l.]*, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043>. Acesso em: 8 jan. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Autoria: um lugar à espera?* *Revista Estudos Linguísticos*. São Paulo, 37 (3), 71-77, set.-dez, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/58481828/Autoria\\_um\\_lugar\\_%C3%A0\\_espera](https://www.academia.edu/58481828/Autoria_um_lugar_%C3%A0_espera). Acesso em: 8 jan. 2024.

TOMASELLO, Michael. *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

VALENZUELA Javier; IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; HILFERTY Joseph. La semántica cognitiva. *In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (Orgs.). *Linguística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012, p. 41-68.*

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, [1978], 1992.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: California, Academic Press, 1983.

**ANEXOS**

## AENXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**PPGLL**  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LETRAS E LINGUÍSTICA

**FL**  
FACULDADE DE  
LETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *Elaboração de enunciados de atividades para o ensino de língua portuguesa: numa perspectiva cognitivo-funcional*. Meu nome é Warlete Cristina de Oliveira, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é Professora. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [warletecristina46@ufg.br](mailto:warletecristina46@ufg.br) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98560-8600, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar um conjunto de atividades escolares elaboradas por professores da educação básica de Língua Portuguesa depois da formação em um ciclo de oficinas.

Você será informado (a) das etapas da pesquisa: A pesquisa será realizada em cinco etapas, conforme descrita abaixo:

Na **primeira etapa**, apresentar o projeto ao grupo gestor e aos/as professor/as de língua portuguesa, traçando com eles as etapas para a realização da pesquisa.

A **segunda etapa** será a seleção dos participantes da pesquisa colaborativa. Serão selecionados cinco professores de língua portuguesa que trabalham com as turmas de 9º ano anos finais de uma escola da rede estadual do município de Jussara-Goiás.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

A terceira etapa será o momento de planejamento das etapas das oficinas. Serão três encontros nos quais serão traçados os objetivos de estudos para cada um dos momentos. Será proposto aos participantes que no primeiro momento será feita uma discussão sobre cada uma das etapas, sendo que uma delas é assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a eles o sigilo da pesquisa e preservação de suas identidades.

A quarta etapa será a realização das *Oficinas de Elaboração de Questões*. Ao longo da primeira oficina serão discutidos os princípios teóricos da elaboração de questão. Os textos do primeiro encontro serão selecionados pela pesquisadora, tais textos tratam de uma introdução da teoria linguística que nortearia a elaboração do material de ensino.

A quinta etapa será o momento de análise e discussão dos dados colhidos nas oficinas, e para isso deverá reservar um período de agosto de 2024 a outubro de 2024, serão 3 encontros com duração mínima de 4 horas diárias. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa poderá trazer alguns riscos, tais como: cansaço para executar as atividades propostas, constrangimento e riscos emocionais, individuais ou coletivos. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração e benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios. Caso sinta algum desconforto emocional, constrangimento, intimidação, angústia, mal-estar, irritação entre outros, você poderá desistir de sua participação na pesquisa.

A pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar e contribuições científica, acadêmica e social. No que diz respeito às contribuições científicas serão acerca dos avanços nos estudos sobre elaborações de questões; no que diz respeito às contribuições acadêmicas será uma referência nova para outros pesquisadores e as contribuições sociais serão



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

contribuir para a formação continuada de professores; contribuir para o surgimento de políticas públicas no que se refere autoria de professores.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (            ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
 (            ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (            ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
 (            ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (            ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 (            ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (            ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
 (            ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.



**PPGLL**  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LETRAS E LINGÜÍSTICA

**FL**  
FACULDADE DE  
LETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- (            ) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
(            ) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

#### 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *Elaboração de enunciados de atividades para o ensino de língua portuguesa: numa perspectiva cognitivo-funcional*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Warlete Cristina de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jussara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

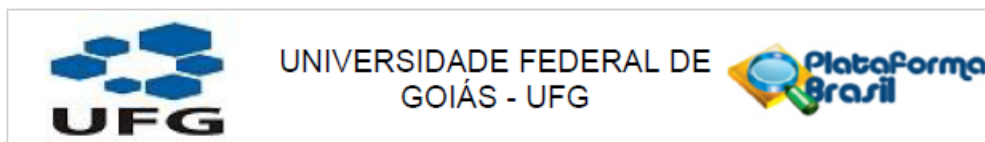
\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG

Plataforma  
Brasil

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA PERSPECTIVA COGNITIVO-FUNCIONAL

**Pesquisador:** WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 66284122.4.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.955.249

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do documento "Informações Básicas da pesquisa" datado de 21/12/2022, 13/02/23 e 14/03/23.

**Previsão de início da coleta de dados:** 13/03/23 (conforme documento informações básicas da pesquisa de 14/03/23). No Cronograma enviado avulso consta 13/04/23.

**Previsão do término da pesquisa:** 21/02/2025 (conforme documento informações básicas da pesquisa de 14/03/23. Nele, indicou essa data para término da correção da tese, conforme sugestões da banca. Então, depreende-se que terá defendido a tese nesse período).

#### Introdução:

O presente projeto busca "analisar enunciados de atividades da Avaliação Diagnóstica de Língua Maternada estado de Goiás, do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, e também contribuir para a formação continuada de professores no que diz respeito a elaboração de atividades escolares, tomando como base os princípios da linguística cognitivo-funcional".

#### Hipótese:

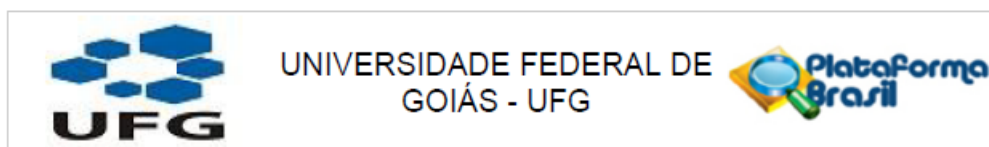
**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.955.249

“O interesse pela pesquisa surgiu a partir das experiências da pesquisadora na educação básica, em especial no Ensino Fundamental – Anos Finais –, no município de Jussara-GO. Enquanto Coordenadora Pedagógica, a pesquisadora acompanhou os anseios tanto de professores quanto de alunos em relação às avaliações externas ou até mesmo a elaboração de atividades para preparar os estudantes para passar por esse processo de avaliação. Haja vista que os docentes em sua maioria não receberam uma formação específica quando se trata de elaborar avaliações ou mesmo atividades no dia a dia na escola. Essa formação não acontece na formação inicial ou em formação continuada”.

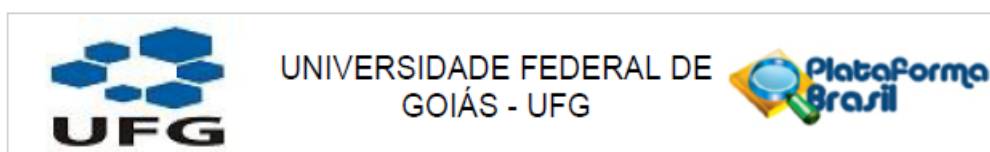
#### Metodologia:

[...] para atingir os objetivos traçados [para o presente trabalho], essa pesquisa se categoriza, quanto à natureza, como aplicada, uma vez que o objetivo é gerar conhecimento para aplicação prática, e com uma abordagem quali-quantitativa, pois essa perspectiva “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). A abordagem é classificada assim, pois será feito um levantamento dos enunciados da avaliação diagnóstica e posteriormente a análise desses enunciados. Observando a sua aplicabilidade, sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, isto é, de acordo com a funcionalidade da língua usada em diversos contextos sociais”. [...]

#### Metodologia de Análise de Dados:

“Os instrumentos para a coleta de dados e análise serão as Avaliações Diagnóstica do 9º ano de Língua Portuguesa, dos anos de 2021 e 2022, em específicos os Enunciados de Atividades das Avaliações, os enunciados servirão para compor o corpus da pesquisa. Partindo desse princípio a pesquisa também será desenvolvida com professores/as de uma Escola Estadual situada no município de Jussara-GO, no sudoeste goiano. Os participantes serão os/as professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. A metodologia de coleta de dados também incluirá a realização de oficinas com o objetivo de produção de Enunciados de Atividades e aplicação de questionário para coletar dados para análise.

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.955.249

Posteriormente, os dados coletados nas Oficinas, farão parte de um Guia Prático de Elaboração de Questões. No total, serão 5 participantes e a coleta de dados está prevista para acontecer no período de março de 2023 a maio de 2023".

**Critérios de inclusão e exclusão:**

**Critério de Inclusão:**

"Os fatores estudados serão as atividades elaboradas pelos participantes da pesquisa e serão incluídos professores que atuam No Colégio Jandira Ponciano dos Passos do município de Jussara-Goiás e que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental-Anos finais".

**Critério de Exclusão:**

Professores que não atuam nessa instituição de ensino, no caso, Colégio Jandira Ponciano dos Passos.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

"Analisar os enunciados de atividades da Avaliação Diagnóstica de Língua Materna do estado de Goiás, do 9º ano do Ensino Fundamental-Anos Finais e contribuir para a formação continuada de professores no que diz respeito à elaboração de atividades escolares".

**Objetivo Secundário:**

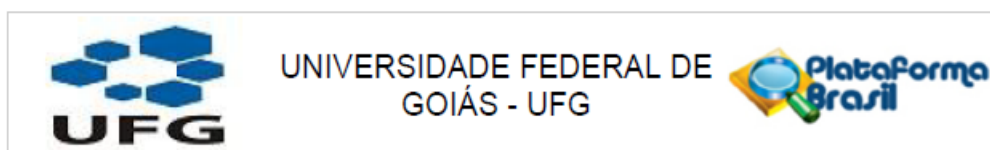
"Compreender a importância da formação de professores para a elaboração de material autoral; • Contribuir com a formação continuada de professores;• Analisar o material que é elaborado pelas equipes técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, centrando-nos enunciados de atividades; Contribuir com a formação continuada de professores, por meio de oficinas voltadas à elaboração de enunciados de atividades".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No documento "Informações Básicas da pesquisa" de 14/03/23 e, no TCLE, a proponente explicou os riscos e benefícios da pesquisa.

**Benefícios:** "A pesquisa trará benefícios para a comunidade escolar e contribuições científica, acadêmica e social. No que diz respeito às contribuições científicas serão acerca dos avanços nos

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.955.249

estudos sobre elaborações de questões; no que diz respeito às contribuições acadêmicas será uma referência nova para outros pesquisadores e as contribuições sociais serão contribuir para a formação continuada de professores;

contribuir para o surgimento de políticas públicas no que se refere autoria de professores”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa é pertinente para a área de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Folha de rosto;
- 3) Cronograma;
- 4) TCLE;
- 5) Questões norteadoras para a coleta de dados;
- 6) Termos de compromisso assinado pela proponente e seu orientador;
- 7) Termo de Anuência da Coordenação Regional de Educação de Jussara/GO.
- 8) Termo de Anuência do Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos.

**Recomendações:**

Vide campo “Considerações ou pendências e lista de pendências”.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Determina-se que a pesquisadora padronize o cronograma em todos os documentos da pesquisa.

Por exemplo: Consta no Cronograma avulso que o início da coleta de dados será a partir de 13/04/23.

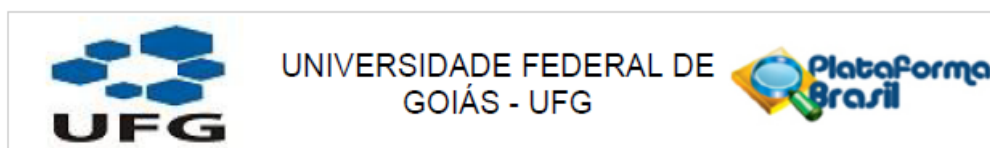
Porém, no documento informações básicas da pesquisa de 14/03/23 consta 13/03/23.

Demais pendências elencadas em parecer anterior (n. 5.941.555 de 13/03/23) foram sanadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.800-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (82)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.955.249

estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para outubro de 2025.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1211916.pdf	14/03/2023 17:16:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/03/2023 17:15:15	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_de_ENCAMINHAMENTO.pdf	14/03/2023 17:11:19	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/03/2023 17:09:37	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/03/2023 17:09:22	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	21/12/2022 16:50:04	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_CRE.pdf	21/12/2022 16:46:08	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	15/12/2022 18:26:07	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	14/12/2022 23:39:08	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_ANUENCIA.pdf	13/12/2022 12:35:46	WARLETE CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (82)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 5.955.249

GOIANIA, 21 de Março de 2023

---

Assinado por:  
Rosana de Moraes Borges Marques  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG      **CEP:** 74.090-970  
**UF:** GO      **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215      **E-mail:** cep.prpi@ufg.br