

# O TEXTO DIDÁTICO NAS LICENCIATURAS: OTIMIZANDO O DISCURSO DO PROFESSOR<sup>1</sup>

Niura Maria FONTANA (UCS)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A tematização do texto didático em cursos de licenciatura partiu da concepção de língua como discurso e de texto didático na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos. O programa de ensino compreendeu: caracterização do texto didático, transposição didática de texto científico, análise e produção de enunciados de questões de provas e atividades, adaptação de material didático, produção de texto didático oral e escrito e utilização didática de textos autênticos que circulam no meio social. Foi positiva a avaliação da disciplina por possibilitar ao(às) licenciando(as) oportunidade de apropriação e prática de diferentes gêneros para ensinar, inscritos no domínio discursivo do texto didático.

**ABSTRACT:** The placing of the didactic text as a theme in teacher education courses was primarily based on the notion of language as discourse and of didactic text under the text/discourse genre perspective. The teaching program comprised: characterization of the didactic text, didactic transfer from a scientific text, analysis and production of oral and written didactic texts, as well as didactic use of authentic texts circulating in the social environment. The subject had a positive evaluation for it gave student-teachers the opportunity to appropriate and practice with different genres to teach, within the discourse domain of the didactic text.

## 1. Introdução

No que diz respeito aos ambientes formais de ensino, o discurso do professor caracteriza-se principalmente pela finalidade de ensinar. Em função disso, a mediação da aprendizagem é, em grande parte, realizada através da linguagem e concretizada em gêneros textuais/discursivos de natureza didática. Ter competência no emprego de textos didáticos é, pois, um requisito fundamental para a docência e um aspecto relevante na formação docente.

Este artigo resulta de uma experiência de tematização do texto didático em disciplina oferecida a alunos(as) de cursos de licenciatura, com o objetivo de otimizar o discurso do(a) professor(a) em sala de aula, por meio de reflexão e análise teórica de gêneros para ensinar associadas a oportunidades de prática situada. Na raiz dessa proposta de ensino, além de pressupostos advindos das teorias cognitivistas da aprendizagem, está a concepção de língua como atividade, com foco na noção de gênero textual/discursivo. A partir de uma teorização sobre concepções de língua, gênero textual/discursivo e texto didático, este texto apresenta e discute um programa de ensino com essas características, oferecido a alunos(as) de cursos de licenciatura.

## 2. Concepções de língua

As concepções de língua passaram, ao longo da história, por vários estágios, desde a visão de língua como sistema até a visão de língua como atividade sociocognitiva historicamente situada. No entanto, esses extremos não são antagônicos e constituem o que Bronckart (2003) denomina o “duplo estatuto da língua”. Tomados isoladamente, suscitam teorizações com foco ora no sistema lingüístico, ora no discurso, o que tem configurado a oposição entre lingüística do sistema e lingüística do discurso, no interior das quais existem várias tendências. Caracterizam-se como lingüística do sistema a teoria estruturalista e a gerativa, por descreverem a língua de modo imanente, sem contemplar seus contextos de uso. No outro pólo, aglutinam-se as correntes da lingüística do discurso, que têm como foco as manifestações verbais concretas, realizadas por indivíduos também concretos, em situações de comunicação no mundo real (Koch, 2001). Nesse grupo estão incluídas as linhas das Teorias da Enunciação, dos Atos de Fala e da Atividade Verbal (Koch, 2001) e ainda

---

<sup>1</sup> Este artigo é o relato da implementação da disciplina “Análise e Produção do Texto Didático” nos cursos de licenciatura da UCS, como parte integrante do Projeto institucional UCS-Licenciatura. O projeto-disciplina foi criado e aplicado pela autora, ouvidas a coordenação de Língua Portuguesa Instrumental e colegas do Departamento de Letras, cuja importante contribuição fica aqui registrada.

<sup>2</sup> Professora no Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul, RS. E-mail: [nmfontan@ucs.br](mailto:nmfontan@ucs.br)

as da Análise do Discurso Francesa e Crítica, além do Sociointeracionismo Discursivo, que se caracteriza pelo interesse nas condutas humanas e no funcionamento da linguagem que as perpassa e configura.

A noção de língua como atividade social é a concepção teórica central do Sociointeracionismo Discursivo, cujos fundamentos podem ser encontrados em Bakhtin (1992) e Vygotsky (1987), e, com algumas interpretações diferentes, por Bronckart (2003), Schnewly (2004) e Marcuschi (2001a e 2001b), entre outros. Nessa perspectiva, para Marcuschi (2001b, p.1), a língua não compreende apenas o sistema, mas vai mais além para incorporar a interação sociocognitiva, transformando as atividades lingüísticas situadas no foco central da análise lingüística e do próprio ensino da língua. Na visão de Bourdieu, *apud* Duranti (2000), uma língua não compreende apenas “um sistema particular de palavras e regras gramaticais”, mas sim um sistema integrado por processos sociopolíticos inerentes a determinada comunidade, uma vez que por ela historicamente e dinamicamente construído.

De acordo com Bakhtin (1992), toda comunicação, em todos os campos da atividade humana, dá-se através de enunciados particulares que, apesar disso, têm traços “relativamente estáveis” em comum, que correspondem aos gêneros do discurso. Bronckart (2003) reelabora esse conceito, afirmando que os textos são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente” num contexto sociohistórico, correspondendo a modelos abstratos de formas de produção verbal, que podem ser de diferentes espécies. Tais modelos (isto é, *gêneros*) apresentam características e propriedades específicas, mas que obedecem à dinamicidade da língua e das relações sociais, e formam um repertório que fica disponível a todos os usuários da língua, permitindo-lhes entender e produzir textos concretos a partir desses modelos. Os textos empíricos são, pois, realizações únicas de gêneros textuais, que constituem modelos abstratos organizadores das produções verbais situadas em contextos determinados.

### 3. Concepções de texto didático

O material didático de língua materna ou estrangeira, assim como o ensino de línguas como um todo, reflete necessariamente uma concepção de língua que norteie sua organização. Visões de língua/linguagem e de ensino estão na constituição do texto didático (TD) sob a forma de pressupostos epistemológicos que se refletem na superfície textual. Duas grandes vertentes podem ser identificadas na literatura: uma, com foco principalmente na organização do texto e em sua função pragmática e outra, mais voltada para o uso social do texto e suas condições enunciativas.

No primeiro caso, o texto didático é concebido como texto para ensino, ou seja, o texto que é relativo à instrução, que tem por finalidade o ensinar (SANTOS, 2001, p.15). Essa finalidade, que lhe é inerente (faz parte da sua constituição, não podendo ser-lhe agregada posteriormente), traduz-se por marcas na organização textual (SANTOS, 2001, p. 19). Já que o texto didático é uma unidade textual, como tal apresenta as propriedades textuais de coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade. Por outro lado, por tratar-se de texto para o ensino, apresenta uma propriedade externa, que é a diagramação (SANTOS, 2001, p. 22-24). Embora reconhecendo a função/finalidade pragmática do TD, nessa abordagem, o foco é eminentemente textual, contemplando as propriedades que dão suporte à organização dos textos em geral, resguardando algumas especificidades do TD propriamente dito.

Noutra perspectiva, pode-se entender o TD “como parte do discurso especializado, no nível científico-pedagógico, concretização do gênero unidade de aula” (PONTES, 2004). Neste caso, portanto, o TD é considerado uma categoria que se realiza como gênero textual que, devido às suas condições de produção, apresenta características próprias e específicas, pressupondo “todo um conjunto de estratégias discursivas, fundamentalmente de dois modos: as de caráter metalingüístico, já que o texto didático é auto-explicativo; e as de caráter metadiscursivo, já que esse tipo de texto é auto-reflexivo” (PONTES, 2004). Pelo destaque dado às estratégias metadiscursivas e metalingüísticas no âmbito de um gênero textual, percebe-se nessa abordagem a tentativa de avançar em direção a uma abordagem mais discursiva.

São dois enfoques complementares, a partir da identificação da mesma função comunicativa para o texto didático, uma vez que os recursos lingüísticos e os mecanismos textuais são acionados a partir de um propósito de comunicação. No entanto, essas definições suscitam algumas questões. No primeiro caso, numa abordagem textual, o estudo do TD ficaria restrito às suas propriedades e características lingüístico-textuais, não atentando para os fatores enunciativos responsáveis pela utilização dos recursos lingüísticos. No segundo caso, se for dada ênfase às estratégias metalingüísticas e metadiscursivas, sem dúvida importantes na organização textual, deixar-se-á de considerar outros aspectos essenciais do contexto de produção e da infraestrutura textual.

Nosso ponto de vista é que o TD não constitui um gênero propriamente (já que assume diversos formatos de arquitetura textual), mas antes um domínio discursivo particular, próprio da esfera de atividade

do ensino (não apenas do evento denominado aula), com o propósito fundamental de ensinar. Numa perspectiva sociodiscursiva, até certo ponto inspirada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o texto didático pode ser entendido como a concretização de uma necessidade comunicativa de ensinar em ambientes educacionais institucionalizados, inserido no domínio social da transmissão e construção de saberes, sendo compatível com a modalidade discursiva do expor, e realizando-se por meio de vários gêneros para ensinar, entre os quais: a exposição didática oral e escrita, o questionamento/a problematização, o enunciado de instrução/questão de atividade ou prova, a explicação, a atividade didática, o jogo, a prova, o *feedback* do(a) professor(a), entre outras possibilidades. Além de textos didáticos propriamente (aqueles que se constituem como textos para ensinar desde a sua gênese), ocorre também a utilização didática de textos autênticos. Ou seja, um texto originalmente produzido sob determinadas condições, com propósito que não o de ensinar, passa a ser explorado para fins de ensino. É o caso, por exemplo, de verbetes de dicionário e artigos de enciclopédia, cujo propósito primeiro é informar, mas que, se levados à sala de aula, podem assumir outros propósitos e prestarem-se para uma exploração didática. Nesse caso, há uma recontextualização do gênero, mas o que se apresenta como TD propriamente são as explicações, as análises e as atividades propostas a partir do texto em questão.

Por outro lado, é importante também considerar que o texto didático constrói-se com base em pressupostos epistemológicos, que tradicionalmente coincidem com os da ciência normal tradicional. Nesse caso, O TD corresponde a uma cadeia de reprodução do saber na qual há uma imposição para aprender (SANTOS, 2001). Essa cadeia de reprodução do saber, no nível epistemológico, corresponde, no nível discursivo, à chamada circularidade do discurso pedagógico, cuja característica principal é exatamente a repetição acrítica do discurso da ciência pelo TD, deste pelo(a) professor(a) e do discurso do(a) professor(a) pelo(a) aluno(a). A alternativa para romper esse círculo vicioso seria, ainda na visão de Santos (2001), um redimensionamento da cadeia do saber tendo por base um convite para aprender, fundamentado na concepção de ciência contemporânea, pautada pela investigação consciente e crítica, permeada por valores humanos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o TD, como sistema textual interativo, questiona/problematiza, orienta, informa, suscita respostas/compreensão, estabelecendo uma interlocução crítica não apenas com o discurso da ciência, mas também com o do(a) professor(a) e o do(a) aluno(a).

#### **4. A transposição didática**

A transposição didática pode ser definida, conforme Verret *apud* Bronckart e Plazaola Giger (1998), a partir da distância que se instaura entre os saberes especializados, os saberes selecionados para o ensino e os efetivamente ensinados. Essa distância é coberta por transformações, cujo ponto de partida é a delimitação, que cria a ruptura entre o discurso científico e o didático.

Deste modo, pode-se dizer que a transposição didática corresponde às operações de transformação de um objeto de estudo, geralmente de natureza científica, em um objeto de ensino. O trabalho científico surge em condições de produção muito distintas do trabalho didático. Não apenas o tópico e a metodologia, mas a própria linguagem, tornam-se pouco acessíveis fora da comunidade científica onde se origina. Além disso, a finalidade do trabalho científico atém-se mais à descrição e explicação de dados da realidade, buscando respostas para problemas identificados, sem preocupação com o ensino. Por isso, existe a necessidade de transformação/adaptação do conhecimento científico “para o âmbito do ensino, conferindo-lhe o status de *saber escolar*” (SANTOS; PEREIRA; AZEVEDO, 2001, p. 21). É, pois, um processo necessário, que transforma o texto-fonte (oral ou escrito) em texto didático.

Mesmo assim, é um processo bastante complexo, que exige do(a) professor(a) várias competências. De acordo com Santos, Pereira e Azevedo (2001), requer-se do(a) docente, no mínimo, as seguintes: (a) selecionar do conhecimento disponível os aspectos pertinentes para o ensino; (b) contextualizar o tópico selecionado e adequá-lo aos objetivos de ensino; (c) sistematizar e tornar acessível esse conhecimento aos aprendizes, por meio de operações de linguagem; (d) planejar e avaliar formas de disponibilizar esse conhecimento selecionado aos/às aprendizes. Como se vê, a transposição didática não ocorre isoladamente, mas de forma integrada aos demais estágios do processo pedagógico.

## 5. A tematização do texto didático em cursos de licenciatura

Partindo do pressuposto de que as competências para ensinar passam necessariamente pelo uso da linguagem, percebeu-se a importância de criar nos cursos de licenciatura um espaço para a análise e produção de textos didáticos, por serem estes os gêneros pedagógicos de maior circulação em sala de aula. Especificamente, fazia falta uma disciplina que contemplasse não apenas os textos do livro didático, mas também os textos didáticos orais e escritos produzidos pelo(a) professor(a) no processo de mediação da aprendizagem.

Tomando como ponto de partida as bases legais estabelecidas pela LDB e pelo MEC para a formação de professores da educação básica, os princípios da instituição e seu projeto pedagógico, assim como o objetivo geral das licenciaturas (habilitar graduandos(as) para intervir – com profissionalismo, postura ética, criativa e responsável – no processo ensino-aprendizagem em nível de Educação Básica), a construção da disciplina procurou também abranger algumas competências integrantes do perfil do egresso: a transformação do conhecimento historicamente construído em saber escolar (transposição didática) e o planejamento, a implementação e a avaliação de situações promotoras de aprendizagem, mobilizando saberes referentes ao objeto de ensino e ao tratamento didático pertinente, inseridos no contexto social do aprendiz e da escola.

A ementa e o programa de Análise e Produção do Texto Didático foram elaborados tomando por base essas diretrizes e contemplando aspectos que a experiência empírica de professores(as) apontava como relevantes na formação do(a) professor(a) licenciado(a). Tradicionalmente, o texto para ensinar vem sendo criado ou reproduzido intuitivamente por docentes ao longo dos séculos, sem uma base teórica de sustentação. Hoje, com o apoio da lingüística textual e das abordagens discursivas de língua, existem condições para se pensar o texto didático como um amplo domínio discursivo que se subdivide em diferentes gêneros para ensinar. As condições de produção desses gêneros podem ser analisadas e simuladas situações de prática com os(as) futuros(as) professores(as), presumivelmente otimizando seus recursos pedagógicos.

## 6. Uma proposta de ensino

Quando se trata de ensino, assumimos a mesma posição de Bakhtin e Voloshinov, mencionada por Rojo (no prelo), segundo a qual “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Nesse sentido, como orientação geral, a disciplina sobre o TD foi implementada a partir de situações concretas de uso, levando-se em conta as condições de produção e as significações decorrentes, para depois propor sistematizações e análises de aspectos enunciativos, textuais e lingüísticos. Muitas das análises tomaram por base as noções de contexto de produção e de folhado textual, conforme postas por Bronckart (2003).

Para o autor, o *contexto de produção* compreende fatores referentes ao mundo físico (o lugar e o tempo de produção, o produtor, o receptor) e ao mundo social e subjetivo (o lugar social da produção do texto, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação). Para que ocorra uma ação de linguagem, é preciso que um agente mobilize certos conteúdos temáticos, integrando-os aos fatores contextuais e circunscrevendo-os no modelo de gênero (disponível nas diversas formações sociais) adequado ao propósito pretendido.

Para a análise e produção de textos, é relevante conhecer a organização, ou arquitetura, textual. Seguimos Bronckart (2003) no que diz respeito à organização do texto em três extratos ou camadas superpostas, que constituem o *folhado textual*. Os três extratos são: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. A infra-estrutura corresponde ao plano geral do texto, aos tipos de discurso e às seqüências (movimentos da informação correspondentes a partes específicas do texto) e comporta, ainda, as articulações entre esses elementos, que podem ocorrer, por exemplo, por encaixamento e fusão. Outro importante constituinte dessa camada é o conteúdo temático do texto ou os tópicos e como eles se desenvolvem ao longo do texto. Os mecanismos de textualização garantem a articulação linear do texto e consistem em elementos de coesão (conjunções, preposições, locuções prepositivas, advérbios e locuções adverbiais, grupos nominais, segmentos de frases e verbos). Quanto aos mecanismos enunciativos, são os fatores que mais contribuem para manter a coerência pragmática do texto. Ou seja, são os posicionamentos enunciativos e as vozes que se manifestam no texto e que permitem identificar que instâncias assumem o que é dito, que vozes se manifestam, que avaliações são feitas sobre o tema.

O programa desenvolvido na disciplina Análise e Produção do Texto Didático foi elaborado propondo a intersecção de três eixos: (a) competências e estratégias de leitura, de produção textual oral e escrita; (b) tarefas/atividades situadas de linguagem e (c) tópicos de aprendizagem/conteúdos de natureza teórica. Quanto à ênfase em atividades concretas de uso do TD, concordamos com Rangel (2003) quando defende que conteúdos procedimentais devem constituir o centro das atividades pedagógicas. As atividades propostas privilegiaram a análise e caracterização do texto didático, transposição didática de texto científico, análise e produção de enunciados de questões de provas e atividades, adaptação de material didático, produção de texto didático oral e escrito e utilização didática de textos autênticos que circulam no meio social. A ementa, os objetivos e o programa da disciplina inicialmente proposta, que deverão ser submetidos a contínua revisão e aperfeiçoamento, constituem o Anexo A.

A partir da distinção entre concepções de língua como sistema e como discurso, o TD foi visto em diferentes gêneros, entre os quais: a exposição didática oral e escrita, o questionamento/a problematização que introduz um texto ou conteúdo de ensino, o enunciado de instrução/questão de atividade ou prova, a explicação, a prova/o teste, as atividades de leitura, de produção escrita e de análise lingüística, o feedback do(a) professor(a) sobre a tarefa do(a) aluno(a). Os textos foram analisados e produzidos considerando aspectos textuais e enunciativos na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, destacando as condições de produção, a temática, a composição lingüístico-discursiva do texto e as marcas de autoria. Do ponto de vista textual, foram enfatizadas as propriedades textuais internas, como coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade, sendo também considerado o papel da diagramação como propriedade externa importante nos gêneros para ensinar. Foram propostas ainda análises comparativas entre diferentes formas de orientar o trabalho didático através de enunciados e instruções de atividades, permitindo identificar modos mais e menos interativos de abordar a questão (ver Anexo C). As atividades didáticas que se apresentam como unidades interativas de linguagem, no sentido bakhtiniano de pressupor do leitor uma “réplica ativa”(Rojo, envolvem mais diretamente o(a) leitor(a), desafiando-o(a) a interagir. Nesse sentido, foram trabalhadas algumas estratégias metadiscursivas de envolvimento do leitor, além de aspectos da própria diagramação, que cumpre papel relevante no TD.

Do ponto de vista cognitivo, foram contemplados alguns princípios de aprendizagem (diferenciação progressiva, argumentação lógica, ancoragem e reintegração de conceitos ou síntese temática), demonstrados em textos de exposição didática (FARIAS, fonte eletrônica; ver anexo B). Foi também analisada a aplicação e as implicações da taxonomia de habilidades cognitivas de Bloom *apud* Brown (1994) (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, inferência, avaliação) aos enunciados de questões didáticas ver Anexo C).

Quanto aos mecanismos lingüísticos, foram trabalhados aspectos pouco satisfatórios revelados nas produções orais e escritas dos(as) alunos(as), entre os quais paralelismo sintático, paráfrases, modalizadores, coesão por referenciação e seqüenciação, escolha lexical, estruturação frasal e do parágrafo. Foram realizadas inúmeras atividades, na perspectiva crítico-reflexiva, visando ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, no que diz respeito à apropriação e à produção dos gêneros didáticos em estudo.

Resumidamente, as atividades realizadas abrangeram: sensibilização quanto a aspectos enunciativos e lingüísticos de textos em diferentes contextos de interação; identificação do texto didático num conjunto de vários textos; conceituação do texto didático como domínio discursivo com o objetivo de ensinar, organizado por meio de diferentes gêneros textuais; análise e discussão de material didático trazido pelos alunos, conforme sua área de formação e experiência docente, além de material didático selecionado pela professora; noções sobre gêneros textuais e agrupamento de gêneros, com inserção do texto didático nessa abordagem; exposição oral: análise das características principais do gênero (DOLZ et al., 2004) e prática de apresentação oral (MARCON, 1992; OSBORNE, 1995) para o grupo, seguida de avaliação pelos pares; âmbitos de circulação do texto didático: ambientes formais de ensino (escola) e informais (família, áreas profissionais); análise de texto didático na área da saúde; análise comparativa entre texto científico, texto de divulgação científica e texto didático, levando em consideração aspectos enunciativos e mecanismos lingüísticos; distinção entre texto didático e texto não-didático explorado didaticamente; a transposição didática como retextualização de um texto original/científico para fins de ensino (Anexo B); análise de ensaio acadêmico em formato didático (SOARES, 2004): condições de produção, estratégias lingüísticas e diagramação; análise de prova escrita de leitura: objetivos e tipos de questões, com foco em habilidades cognitivas; análise do enunciado das questões (instruções para a realização da atividade); elaboração de questões de avaliação orais e escritas; modalização do enunciado das instruções (em vez de ordem, pedido); produção e apresentação de texto didático a partir de texto científico à escolha do(a) aluno(a); cadeia de reprodução do discurso da ciência no TD; identificação de pressupostos epistemológicos e proposta de redimensionamento da cadeia do saber via TD; leitura extensiva de dois livros (um teórico e outro ficcional) e utilização didática

de aspectos/trechos do material lido; utilização de resumo e esquema para a realização de transposição didática oral e escrita; tratamento de inadequações lingüísticas emergentes; auto-avaliação e avaliação da disciplina.

## 7. Algumas considerações avaliativas

Na implementação dessa proposta de disciplina com foco no TD, a língua foi tomada como discurso e não apenas como sistema. Desse modo, houve maior concentração nas ações realizadas por meio da linguagem, em seu significado, e não nas formas lingüísticas vistas como um fim em si mesmas. Isso, no entanto, não significou negligenciar o ensino de estruturas que constituem os recursos lingüísticos necessários para a concretização das produções verbais nas interações sociais, particularmente as que ocorrem em ambientes de ensino.

As atividades de apropriação dos diversos gêneros didático foi considerada muito esclarecedora e produtiva pelos(as) alunos(as) que, embora já com alguma experiência docente, não tinham feito análises das características discursivas e textuais do TD anteriormente. Segundo depoimentos, o conhecimento e a prática com gêneros orais e escritos para ensinar ofereceram contribuições importantes no sentido da conscientização a respeito da arquitetura dos gêneros e das possibilidades de uso otimizado dessas formas de mediação. O trabalho com a exposição oral foi considerado muito válido, tendo em vista a necessidade de intervenção didática oral em sala de aula, por um lado, e a pouca ênfase na oralidade nos cursos de formação de docentes. Também foram valorizados alguns aspectos cognitivos embutidos nos objetivos de ensino e nas questões didáticas. A produção de material didático (exposição didática, elaboração de provas e atividades) foi o aspecto que, segundo os(as) aprendizes poderia ter sido mais enfatizado na disciplina.

Em nossa avaliação, a experiência foi globalmente positiva. No entanto, para que o objetivo de otimizar o discurso didático do(a) professor(a) em sala de aula seja atingido mais plenamente, alguns aspectos poderão receber maior ênfase: a produção de textos didáticos baseados em transposição didática, análise e prática de mecanismos lingüísticos e aspectos textuais não suficientemente dominados pelos(as) aprendizes e oportunidades de exposição oral, além de análises de material didático mais amplas, contemplando o livro didático na sua totalidade.

## 8. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

\_\_\_\_\_.; PLAZAOLA GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents, 1994.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 8ª série. São Paulo: Atual, 1998.

DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DURANTI, A. *Antropologia lingüística*. Trad. Pedro Tena. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FARIAS, Carlos V. *Para compreender a abordagem cognitivista de David Ausubel para o ensino* (apontamentos de aula). [on-line].

Disponível em: [www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t10\\_cognitivismo.doc](http://www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t10_cognitivismo.doc) Acesso em: 08/04/05.

MARCON, Leocildes. *Falar em público: desinibição, oratória, dicção*. Porto Alegre: Centro de Desenvolvimento Pessoal, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. Anais do I ENCONTRO NACIONAL DO GELCO. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001b.

OSBORNE, J. W. *Aprenda a falar e impulsione sua carreira: guia para o executivo*. Trad. Eliana Carvalho. São Paulo: Nobel, 1995.

PONTES, A. L. Aspectos lexicais em textos especializados. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. II. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

RANGEL, E. Livro didático de Português: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSA, Adriana L. T. da. No comando, a seqüência injuntiva! In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, M. M. C. dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul EDUCS, 2001.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, S.; AZEVEDO, T. M. (orgs.). *Projeto pedagógico UCS licenciatura: formação comum*. Caxias do Sul: Educs, 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**ANEXO A: PROGRAMA DA DISCIPLINA**  
**ANÁLISE E PRODUÇÃO DO TEXTO DIDÁTICO**

**EMENTA**

Caracterização do texto didático enquanto unidade comunicativa. Análise de textos didáticos e de gêneros pedagógicos variados. Caracterização dos processos retóricos na organização dos textos didáticos de circulação predominante nas diferentes áreas do conhecimento. Identificação e aplicação de estratégias de leitura e de produção textual escrita. Introdução às estratégias de apresentação oral em público. Caracterização e emprego de estratégias de redução e de expansão de informação. Adaptação e produção de textos didáticos.

**OBJETIVO GERAL**

Oportunizar o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias essenciais para a recepção e produção de textos didáticos, com vistas à formação lingüístico-pedagógica do educador.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

**No plano lingüístico**

- **da recepção:** Propiciar condições para o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias lingüístico-textual-discursivas para a compreensão e interpretação de textos didáticos e das funções retóricas incluídas no evento aula: exposição, explicação, instrução, definição, descrição, exemplificação.

- **da produção:** Propiciar o desenvolvimento de competências, habilidades e estratégias lingüístico-textual-discursivas para a adaptação e produção de textos didáticos, oralmente e por escrito, bem como para a elaboração de questões voltadas à compreensão e interpretação de textos utilizados com finalidade didática.

**No plano formativo**

Propiciar leitura extensiva (de obra ficcional e não-ficcional) com análise e reflexão crítica.

Oportunizar o desenvolvimento do senso crítico, ético e estético, através de análises e reflexões de cunho pedagógico.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Estratégias/habilidades	Tarefas lingüístico-discursivas	Conteúdos
1. Estratégias de leitura: previsão/antecipação, leitura pontual, resumo, leitura crítica, releitura.	Compreensão e interpretação de textos didáticos, informativos, de divulgação e científicos. Sistematização e esquematização de informações. Produção escrita, com reescritas sucessivas, de:	Caracterização do texto didático (função, estrutura retórica e mecanismos lingüísticos). Fatores pragmáticos, de contextualização, de coerência e de coesão no discurso pedagógico. Redução de informação: esquema e diagrama.
2. Estratégias de produção escrita: planificação, textualização, revisão.	- transposição do texto científico para o didático - adaptação de texto didático - criação de texto didático - criação de esquemas para apresentação oral Elaboração de atividades de leitura e de produção escrita Apresentação oral em seminário	Retextualização didática de texto científico/ teórico, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento. Formas de citação e referência bibliográfica. Estruturação do parágrafo como mecanismo textual-discursivo. Tratamento didático de textos autênticos com propósitos comunicativos variados. Princípios e técnicas para elaboração de material instrucional de leitura e produção escrita.
3. Estratégias de produção oral: identificação da audiência e do propósito, planejamento, tematização		Aspectos da oralidade e da fala pública cuidada. Aspectos gramaticais emergentes: tratamento de inadequações constatadas na produção do aluno.

## METODOLOGIA

Esta disciplina prevê uma metodologia que privilegie o desenvolvimento de conhecimentos/competências e habilidades, através de atividades práticas situadas de produção e de recepção textuais, de reflexão sobre esses processos (metacognição) e de releitura e reescrita dos textos lidos e produzidos.

Para tanto, far-se-á uso das seguintes estratégias:

- diagnóstico de necessidades dos alunos;
- definição dos textos e atividades-meio que serão trabalhados, de acordo com a área específica;
- monitoramento sistemático do processo de produção/recepção textual (envolvendo identificação das competências/habilidades desenvolvidas e a desenvolver pelo aluno; fornecimento de subsídios para superar dificuldades e avançar nas aprendizagens; oportunidades de revisão/reescrita de tarefas);
- reflexão sobre situações de cunho pedagógico;
- análise e produção de textos didáticos a partir de contextos interacionais reais ou simulados.

## AVALIAÇÃO

A avaliação será progressiva, tendo por base o registro dos desempenhos evidenciados pelos alunos nas atividades realizadas e constatados durante o monitoramento do processo de recepção/produção textual. Nesse sentido, os percentuais avaliativos estarão assim distribuídos:

<b>Instrumentos</b>	<b>Atividades preparatórias</b>	<b>Atividades de culminância</b>
Estudos de texto e resumo textual	40%	60% (peso 2)
Transposição de texto científico para didático e produção de texto didático	40%	60% (peso 2)
Elaboração de questões de compreensão e interpretação textual	40%	60% (peso 1)
Apresentação oral	40%	60% (peso 1)
	<b>40%</b>	<b>60%</b>

**Obs.:** Para ser aprovado, o aluno necessita, no mínimo, obter nota 1 (um) de aproveitamento e ter 75% de frequência.

Conforme estabelece a Instituição, a avaliação do aproveitamento será feita de acordo com a seguinte tabela:

De 0 a 59	nota 0
De 60 a 69	nota 1
De 70 a 79	nota 2
De 80 a 89	nota 3
De 90 a 100	nota 4

## Bibliografia Básica

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Citações*. NBR 10520. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Referências bibliográficas*. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2000.

FARIAS, Carlos V. *Para compreender a abordagem cognitivista de David Ausubel para o ensino* (apontamentos de aula). [on-line].

Disponível em: [www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t10\\_cognitivismo.doc](http://www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t10_cognitivismo.doc) Acesso em: 08/04/05.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2003.

PONTES, A. L. Aspectos lexicais em textos especializados. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. II. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

RICHTER, M. G. *Ensino de Português e interatividade*. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

SANTOS, M. M. C. dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

### **Bibliografia complementar**

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BONINI, A. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CORACINI, Maria José (org.). *Ensino Instrumental de línguas. Cadernos PUC*. São Paulo: EDUC, 1987.

\_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O., AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCEZ, L. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, O. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção na sala de aula)

\_\_\_\_\_; CITELLI, B (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

\_\_\_\_\_. *A coerência textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1995 (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1979.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCON, Leoclides. *Falar em público: desinibição, oratória, dicção*. Porto Alegre: Centro de Desenvolvimento Pessoal, 1992.

- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2001.
- MOTTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Florianópolis: EDUSC, 2002.
- PAVIANI, J. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- POLITO, R. *Como falar corretamente e sem inibições*. 48.ed. São Paulo: Saraiva, 1997
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SANTOS, M. M. C. dos. *O texto explicativo*. Caxias do Sul: EDUCS, 1998.
- SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/ escrito*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.
- VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).
- ZANOTTO, Normelio. *Português para uso profissional: facilitando a escrita*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

## ANEXO B: PRODUÇÃO DE TD (TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA)

### TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE TEXTO CIENTÍFICO

Se quisermos elaborar um texto didático a partir dos pressupostos do paradigma emergente (construtivista, humanista, sociocultural, interacionista), precisamos ter alguns cuidados: (1) reconhecer que o aluno é um ser humano que age, pensa e sente, (2) que tem um repertório de conhecimentos anteriores e (3) que sua visão de mundo e uso da linguagem estão diretamente relacionados às crenças, valores e condutas do seu meio sociocultural.

1. Agora, você é convidado(a) a fazer a transposição didática de um texto científico da sua escolha. Lembre-se de: (a) caracterizar o público-alvo e o contexto de circulação desse texto, (b) estabelecer um objetivo para essa interação e (c) empregar todas as estratégias que conhece para a elaboração de um texto didático do gênero exposição didática.

Leia, se quiser:

#### Um conceito de texto didático

O texto didático é entendido “como parte do discurso especializado, no nível científico-pedagógico, concretização do gênero unidade de aula” (Pontes, 2004).

“O texto didático objetiva essencialmente ensinar. Tem características próprias e específicas. Institui-se em uma formulação de discurso especializado, de caráter científico-pedagógico, que leva o escritor necessariamente a repensar todo um conjunto de estratégias discursivas, fundamentalmente de dois modos: as de caráter metalingüístico, já que o texto didático é auto-explicativo; e as de caráter metadiscursivo, já que esse tipo de texto é auto-reflexivo (Pontes, 2004).

#### Um conceito de texto didático

O texto didático é entendido “como parte do discurso especializado, no nível científico-pedagógico, concretização do gênero unidade de aula” (Pontes, 2004).

“O texto didático objetiva essencialmente ensinar. Tem características próprias e específicas. Institui-se em uma formulação de discurso especializado, de caráter científico-pedagógico, que leva o escritor necessariamente a repensar todo um conjunto de estratégias discursivas, fundamentalmente de dois modos: as de caráter metalingüístico, já que o texto didático é auto-explicativo; e as de caráter metadiscursivo, já que esse tipo de texto é auto-reflexivo (Pontes, 2004).



#### **Estratégias** empregadas em textos didáticos (Pontes,2004):

Estratégias metalingüísticas → exemplificação (marcadores, expressões construídas a partir de marcadores, parentização e hifenização)  
paráfrase (explicações, especificações, definição de termos)

Estratégias metadiscursivas → pistas sinalizadas pelo autor no texto para orientar o leitor (ligações entre as partes do texto; atitudes do autor em relação ao texto; mecanismos de envolvimento do leitor;

realização de operações de organização da linguagem:  
resumo, descrição, definição, classificação, argumento)

Leia, se achar útil:

Para ensinar de modo cognitivista, o professor tem que tomar os seguintes cuidados:

→ buscar a "**ancoragem**": falar a linguagem adequada ao estudante, usar sinônimos, citar exemplos, explicar de maneiras diferentes, por exemplo usando termos como "isto é", "ou seja", etc.; usar uma argumentação lógica, para não parecer dogma de fé, pois o estudante tem uma estrutura cognitiva inteligente e quer ler um material racional.

→ usar "**diferenciação progressiva**": apresentar primeiro as idéias mais gerais e inclusivas; progressivamente deve diferenciá-las em formas de detalhes e especificidade;

→ usar "**reconciliação integradora**": ao final de cada área conceitual, apresentar as relações entre os conceitos e proposições ensinadas, mostrar diferenças e semelhanças entre eles. (FARIAS, fonte eletrônica)

2. Depois de elaborar seu texto, que tal verificar se ele tem a qualidade necessária?

Use como apoio para fazer a avaliação do seu texto, se achar relevante:

Avaliação da qualidade global do texto para a mediação pedagógica, a partir da presença de propriedades como:

- 1) clareza (eliminação de ambigüidades e de generalização excessiva)
- 2) precisão (exatidão nos conceitos, explicações, descrições, relações)
- 3) coesão (elementos de referenciação e de seqüenciação)
- 4) coerência (sentidos, intertextualidade, argumentação)
- 5) diagramação (disposição do texto no papel; recursos visuais)
- 6) adequação aos objetivos propostos (visando à aprendizagem)

## ANEXO C: O ENUNCIADO DAS QUESTÕES DO PONTO DE VISTA DISCURSIVO

O enunciado das questões/instruções para atividades pode ser expresso de diferentes formas e a partir de diferentes propósitos discursivos. Aqui estão alguns exemplos de instruções retirados de material didático:

- a) Com base nas idéias de **todo o texto**, responda: por que a adolescência é uma fase difícil?  
[...]
- c) Como conclusão, justifique o título do texto.  
[...]
- Releia este trecho do texto [...].  
Compare-o com a fala de Calvin no último quadrinho.
- a) Eles são semelhantes ou diferentes quanto ao sentido? Explique.  
b) Na sua opinião, Calvin aprendeu a “respeitar os cavalos”? Por quê?  
(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar, 1998, p.44-45)

Quadro 1

- 1) Para começar, todo professor precisa selecionar textos didáticos para uso em sala de aula. Certamente, você também já passou por essa experiência. Como você seleciona esses textos? Que critérios você considera importantes na seleção de um texto didático? Sugestão: anote-os no quadro abaixo.
- 2) Agora, você está sendo convidado(a) a passar os olhos pelo texto anexo e decidir se ele seria adequado para alunos do primeiro ano do ensino médio, de acordo com os critérios de seleção que você apontou acima. Fique à vontade para comentar.
- 3) A seguir, talvez fosse interessante analisar mais detidamente as características desse texto. Você acha que este roteiro lhe será útil? Certamente, ele pode ser aperfeiçoado por você com o acréscimo de outros aspectos que julgar relevantes. Talvez você queira sistematizar suas análises e anotações de aula, registrando-as no quadro abaixo.  
(FONTANA, Niura Maria, 2005, material didático da autora)

Quadro 2

Rosa (2003), ao analisar as funções da seqüência injuntiva (expressões imperativas, que exprimem ordem ou imposição) pode oferecer subsídios para a análise desses enunciados.

A escolha do uso da seqüência injuntiva por parte do produtor textual, do ponto de vista discursivo, como já enfatizamos, 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 (ROSA, 2003, p. 20-21).

Comparando as questões do Quadro 1 com as do Quadro 2, algumas diferenças quanto à forma e quanto aos propósitos comunicativos podem ser identificados. Seria interessante identificá-los agora, observando também o impacto que causam no receptor. A seguir, vamos identificar as habilidades cognitivas pressupostas nessas questões, com o apoio de Brown (1994), consultando o texto que segue.

### Tipos de questões e habilidades cognitivas

(Brown, 1994, baseado na taxonomia de objetivos educacionais do domínio cognitivo de Bloom)

O sistema de Bloom hierarquiza as habilidades cognitivas em níveis: do mais simples, de menor exigência cognitiva (1), ao mais complexo e mais exigente (7). Brown utiliza essa taxonomia na categorização de questões ou instruções para atividades didáticas na aula de língua estrangeira. No entanto, essa classificação pode ser igualmente aplicada a outras áreas de conhecimento.

**1. Questões de conhecimento:** Eliciar respostas factuais, testar lembrança e reconhecimento de informação.

Enunciado da instrução: *Defina. Diga. Liste. Descreva. Selecione. Nomeie. Aponte. Reproduza. Quem? O quê? Quando? Onde? Responda “sim” ou “não”.*

**2. Questões de compreensão:** Interpretar, extrapolar.

Enunciado da instrução: *Diga com suas próprias palavras. Defina. Localize. Selecione. Indique. Resuma. Esquematize. Combine.*

**3. Questões de aplicação:** Aplicar a informação lida ou ouvida a novas situações.

Enunciado da instrução: *Demonstre como. Use dados para resolver. Ilustre como. Mostre como. Aplique. Construa. Explique. Qual seria o resultado? O que aconteceria?*

**4. Questões de inferência:** Tirar conclusões que não estão expressas diretamente no material instrucional.

Enunciado da instrução: *Como? Por quê? O que significa? Em que X acredita? Que conclusões pode-se extrair?*

**5. Questões de análise:** Dividir em partes, relacionar partes ao todo.

Enunciado da instrução: *Distinga. Monte um diagrama. Faça uma tabela. Planeje. Deduza. Organize. Separe. Destaque. Classifique. Contraste. Compare. Diferencie. Categorize. Qual é a relação entre? Qual é a função de? Qual é o motivo/ a causa? Qual é a idéia principal?*

**6. Questões de síntese:** Combinar elementos num novo padrão.

Enunciado da instrução: *Componha. Combine. Faça uma estimativa. Invente. Escolha. Levante uma hipótese. Construa. Resolva. Desenvolva. Que tal se? O que aconteceria se? O que você teria feito nessa situação? Como você pode melhorar?*

**7. Questões de avaliação:** Fazer julgamento sobre o bom e o mau, o certo e o errado, de acordo com um conjunto de critérios, explicando por quê.

Enunciado da instrução: *Avalie. Atribua um valor. Defenda. Selecione. Julgue. Dê uma nota. Qual é o melhor? Qual é o mais importante? Qual deles você considera o mais adequado?*

(BROWN, 1994. Traduzido e adaptado por Niura M. Fontana)