

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

NÁDILA MARINA DE CARVALHO

EXERCÍCIOS DIDÁTICOS E ITENS AVALIATIVOS: O ESTUDO DO VOCABULÁRIO
PARA O DESENVOLVIMENTO LEXICAL NAS PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

MONTES CLAROS

2023

Nádila Marina de Carvalho

**EXERCÍCIOS DIDÁTICOS E ITENS AVALIATIVOS:
o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de língua
portuguesa**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho.

Coorientador: Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Versão final liberada em 10/05/2023.

Montes Claros

2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

C331e Carvalho, Nádila Marina de.
Exercícios didáticos e itens avaliativos [manuscrito]: o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de língua portuguesa. / Nádila Marina de Carvalho – Montes Claros, 2023.
171 f. : il.

Bibliografia: f. 135-138.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.
Orientadora Profª. Dra.: Maria do Socorro Vieira Coelho.
Coorientador Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Exercícios Didáticos. 3. Testes e medidas educacionais. 4. Léxico. 5. Vocabulário. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Lima, Bruno de Assis Freire de. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de língua portuguesa.

Nádila Marina de Carvalho

Exercícios didáticos e itens avaliativos: o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de língua portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

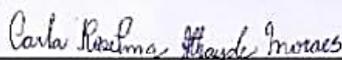
Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores doutores:

Documento assinado digitalmente
 MARIA DO SOCORRO VIEIRA COELHO
Data: 28/02/2023 17:43:32-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes) – Webconferência

Documento assinado digitalmente
 BRUNO DE ASSIS FREIRE DE LIMA
Data: 01/03/2023 21:13:26-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG) - Webconferência



Prof. Dra. Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes) - Webconferência

Documento assinado digitalmente
 ADERLANDE PEREIRA FERRAZ
Data: 01/03/2023 17:24:22-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)- Webconferência

Montes Claros, 28 de fevereiro de 2023.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE MESTRADO

NÁDILA MARINA DE CARVALHO

Registro Nº122

Ao vigésimo oitavo dia do mês de fevereiro de 2023, às 14 horas, via Webconferência, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos professores doutores: Maria do Socorro Vieira Coelho (presidente e orientadora), Bruno de Assis Freire de Lima (coorientador), Carla Roselma Athayde Moraes e Aderlande Pereira Ferraz (titulares), a fim de julgar, em exame final, o trabalho intitulado “EXERCÍCIOS DIDÁTICOS E ITENS AVALIATIVOS: o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de Língua Portuguesa”, da mestranda Nádila Marina de Carvalho. Aberta a sessão pela presidente da banca, após dar conhecer o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, vinte minutos, sendo, em seguida, arguida pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Logo após, a Comissão reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para o julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Profª. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes) indicou a APROVAÇÃO da candidata.

Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG) indicou a APROVAÇÃO da candidata.

Profª. Dra. Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes) indicou a APROVAÇÃO da candidata.

Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz (UFMG) indicou a APROVAÇÃO da candidata.

Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente Ata que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Montes Claros, 28 de fevereiro de 2023.

Documento assinado digitalmente



MARIA DO SOCORRO VIEIRA COELHO

Data: 28/02/2023 17:43:32-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes) – Webconferência



Documento assinado digitalmente

BRUNO DE ASSIS FREIRE DE LIMA

Data: 01/03/2023 21:13:26-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG) - Webconferência

Profª. Dra. Carla Roselma Athayde Moraes (Unimontes) - Webconferência

Documento assinado digitalmente



ADERLANDE PEREIRA FERRAZ

Data: 01/03/2023 17:24:22-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)- Webconferência

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro - Vila Mauricéia - S/N - Centro de Ciências Humanas - Prédio 2 - Sala 62
Montes Claros - Minas Gerais - Brasil - Telefone: (38) 32298416
<https://www.posgraduacao.unimontes.br/profletras/> - E-mail: profletras@unimontes.br

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser TUDO e não me permitir desanimar.

À minha orientadora, professora Socorro Coelho, por me guiar com competência ao longo deste trabalho.

Ao meu coorientador, professor Bruno Lima, pelas correções, dicas e conselhos, sempre regados de gentileza.

Aos meus filhos Heloísa e Miguel, por serem a fonte inesgotável de amor que me permitiu chegar até o fim.

Ao meu marido Amarildo, por ser meu companheiro e me apoiar em todos os meus projetos.

Aos meus pais Roberto e Dôra, pelo incentivo e apoio incondicional.

Aos meus irmãos, irmã, cunhados(as) e sobrinhos(as), pelos momentos de conversa e descontração.

Aos colegas do Profletras, especialmente, à minha grande amiga Amanda Maciel, por me ouvir e também por compartilhar suas angústias e alegrias, além de sempre me extrair o riso, tornando a caminhada mais leve.

À minha colega e amiga Luana, por compartilhar experiências sobre o mestrado com tanto carinho.

Aos professores doutores Carla Roselma Athayde de Moraes, Aderlande Pereira Ferraz, Maria da Penha Brandim de Lima e Renata Amaral de Matos Rocha, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa e fazer a leitura da minha pesquisa, na certeza de que as considerações feitas por cada um contribuíram em muito para o aperfeiçoamento do texto, como também para o meu aprendizado e evolução enquanto estudiosa e pesquisadora.

À professora Wanessa Pereira Froes Quadros, pela revisão cuidadosa da dissertação.

À diretora Andréa Mameluk, por ter sido tão prestativa e permitir o desenvolvimento da pesquisa de forma tranquila.

Aos professores, colegas de trabalho, que são, acima de tudo, amigos, por participarem e me apoiarem a cada etapa desenvolvida dentro da escola.

Aos meus alunos, por me proporcionarem aprender mais a partir da experiência e convívio com eles.

Muito obrigada!

As palavras de uma língua, caro senhor Gorelli, são uma paleta de cores, que tanto podem fazer o quadro feio, como podem fazê-lo belo, segundo a mestria do pintor. (PORTA, 2023).

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o vocabulário dos exercícios didáticos do livro adotado para o Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Cristina Guimarães, intitulado *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor* fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático, e dos itens avaliativos do Plano de Estudo Tutorado, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante o período de aulas remotas. Os participantes envolvidos nesta pesquisa são os alunos do 6º ano da referida escola. As principais teorias que norteiam o desenvolvimento do trabalho são os gêneros especializados e o vocabulário especializado, bem como os apontamentos dos estudos lexicais, como a Lexicologia, a Lexicografia e a Semântica Lexical. As hipóteses levantadas sugerem que as dificuldades apresentadas pelos discentes para compreender os exercícios didáticos e os itens avaliativos baseiam-se, em diversos casos, no desconhecimento do vocabulário utilizado para a elaboração das atividades. A partir disso, especula-se que o trabalho voltado para as relações léxico-semânticas com as lexias apontadas como alvo da incompreensão dos exercícios e dos itens pode contribuir para a ampliação do repertório vocabular dos estudantes. A metodologia utilizada foi de natureza aplicada, prática, qualitativa e interpretativa. Assim, foram observadas quais dúvidas quanto ao léxico surgiram no momento de aplicação das atividades. A partir dos resultados encontrados, elaborou-se a Proposta de Práticas de Ensino com o objetivo de expandir o vocabulário e tornar os estudantes capazes de responder com autonomia os exercícios e testes escolares relativamente à apropriação lexical. A Proposta também foi aplicada aos professores da Escola e aos acadêmicos do curso de Letras Português da Unimontes, por considerarmos que os docentes, seja em formação ou atuação, devem refletir e buscar conhecer sobre o vocabulário que integra os exercícios e os itens aplicados aos estudantes. Ademais, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior visa à integração entre pós-graduação, graduação e escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Esta pesquisa pretendeu, ainda, ampliar o escopo dos estudos relacionados ao tema, isso com a intenção de contribuir para o desenvolvimento de propostas semelhantes e para os estudos linguísticos que envolvam o léxico, as atividades escolares e os materiais didáticos.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa; exercícios didáticos; itens avaliativos; léxico; vocabulário.

ABSTRACT

The present work studied the vocabulary of the didactic exercises in the book adopted for Elementary School at Escola Estadual Professora Cristina Guimarães, entitled *Se liga na lingual: reading, text production and language: a teacher's manual*, provided by the National Textbook Program, and of the evaluative items in the Tutored Study Plan, elaborated by the Secretary of State for Education of Minas Gerais during the period of remote classes.. The participants involved in this research are the 6th grade students of this school. The main theories that guide the development of the work are specialized genres and specialized vocabulary, and the notes of lexical studies, such as Lexicology, Lexicography and Lexical Semantics. The research hypotheses suggest that the difficulties presented by the students to understand the didactic exercises and the evaluative items are based, in several cases, on the lack of knowledge of the vocabulary used to develop the activities. From this, it is speculated that the work focused on lexical-semantic relations with the lexias pointed out as the target of misunderstanding of the exercises and items may contribute to the expansion of the students' vocabulary repertoire. The methodology used was of an applied, practical, qualitative and interpretive nature. Thus, we observed which doubts about the lexicon arose at the moment of application of the activities and, from the results, the Proposal of Teaching Practices was elaborated with the objective of expanding the vocabulary and making students capable of answering with autonomy the school exercises and tests regarding lexical appropriation. The Proposal was also applied to the School teachers and to undergraduate students in Letras Português at Universidade Estadual de Montes Claros, as we believe that teachers, whether in training or working, should reflect and seek to know about the vocabulary that integrates the exercises and items applied to students. Moreover, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel aims to integrate graduation, undergraduation and public Elementary and High Schools. This research also intended to expand the scope of studies related to the theme with the intention of contributing to the development of similar proposals and to linguistic studies involving the lexicon, school activities and teaching materials.

Keywords: portuguese language teaching; didactic exercises; evaluative items; lexicon; vocabulary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Letramento: ler, compreender, interpretar	19
Figura 2 - Exemplo de item de múltipla escolha	34
Figura 3 - Formato, tipos e atribuições dos itens.....	35
Figura 4 - Exemplo de exercício do livro didático	37
Figura 5 - Capa do livro didático <i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor</i>	49
Figura 6 - Primeira página do sumário do livro <i>Se e liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor</i>	50
Figura 7 - Capa do PET - Ensino Fundamental Anos Finais.....	52
Figura 8 - Sumário do PET Volume 4.....	53
Figura 9 - Pátio interno da E. E. Professora Cristina Guimarães	58
Figura 10 - Texto-base do exercício didático n.º 1	61
Figura 11 - Exercício didático n.º 3	67
Figura 12 - Esquema do item 1 da semana 5 do PET 4.....	71
Figura 13 - Exemplo de rede semântica da lexia “reafirmar”	85
Figura 14 - Respostas de A01 ao item n.º 1 - Semana 5.....	97
Figura 15 - Respostas de J10 ao item n.º 1 - Semana 5	98
Figura 16 - Capa do livro didático <i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor- 7º ano</i>	122
Figura 17 - Capa do PET de retomada 2022 - 7º ano	123
Figura 18 - Atividade sobre o sentido das palavras.....	128
Figura 19 - Oficina “Campo de Emojis”	131
Figura 20 - Exercício didático n.º 1 - Prática de ensino	138
Figura 21 - Exercício didático n.º 2 – Prática de ensino.....	139
Figura 22 - Exercício didático n.º 3 - Prática de Ensino.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação dos resultados das avaliações – Anos Iniciais.....	23
Tabela 2 - Dificuldades apresentadas no exercício didático n.º 1	64
Tabela 3 - Dificuldades apresentadas no exercício didático n.º 2	66
Tabela 4 - Dificuldades apresentadas no exercício didático n.º 3	69
Tabela 5 - Dificuldades apresentadas no item avaliativo n.º 1 da semana 5	73
Tabela 6 - Dificuldades apresentadas no item avaliativo n.º 1 da semana 6	77
Tabela 7 - Dificuldades apresentadas no item avaliativo n.º 2 da semana 6	78
Tabela 8 - Dificuldades apresentadas nos itens avaliativos n.º 3 e 4 da semana 6.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos estudantes.....	59
Quadro 2 - Exercício didático n.º 1	62
Quadro 3 - Exercício didático n.º 2	65
Quadro 4 - Textos abordados no item 1 da semana 5 do PET 4.....	71
Quadro 5 - Texto item 1 da semana 6 do PET 4.....	74
Quadro 6 - Itens da semana 6 PET 4	76
Quadro 7 - Resumo das dificuldades apresentadas pelos alunos nos exercícios didáticos do livro	80
Quadro 8 - Resumo das dificuldades apresentadas pelos alunos nos itens avaliativos do PET	82
Quadro 9 - Lexias apontadas pelos alunos	84
Quadro 10 - Respostas de A01 ao exercício n.º 1.....	87
Quadro 11 - Respostas de J10 ao exercício n.º 1 - Parte 1	89
Quadro 12 - Respostas de J10 ao exercício n.º 1 - Parte 2	91
Quadro 13 - Respostas de A01 ao exercício n.º 2.....	92
Quadro 14 - Respostas de J10 ao exercício n.º 2.....	93
Quadro 15 - Respostas de A01 ao exercício n.º 3.....	94
Quadro 16 - Respostas de J10 ao exercício n.º 3	95
Quadro 17 - Respostas de A01 aos itens n.º 1 e 2 - Semana 6	99
Quadro 18 - Respostas de J10 aos itens n.º 1 e 2 - Semana 6.....	100
Quadro - 19 Respostas de A01 aos itens n.º 3 e 4 - Semana 6	101
Quadro 20 -Respostas de J10 aos itens n.º 3 e 4 - Semana 6.....	101
Quadro 21 - Procedimentos adotados e materiais - Prof. ^a Renata Amaral de Matos Rocha..	111
Quadro 22 - Resultados da pesquisa - Prof. ^a Renata Amaral de Matos Rocha	112
Quadro 23 - Itens avaliativos do PET de retomada.....	137
Quadros 24 - Exercício de A01 - Parte 1	141
Quadro 25 - Exercício de A01 - Parte 2	142

Quadro 26 - Exercício de F06 - Parte	143
Quadro 27 - Exercício de F06 - Parte 2	144
Quadro 28 - Itens de A01	145
Quadro 29 - Itens de F06	146

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Resumo das dificuldades apresentadas pelos estudantes	83
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cartaz de divulgação do evento	105
Imagem 2 - Apresentação da proposta de pesquisa.....	108
Imagem 3 - Apresentação do tema da pesquisa - Prof. ^a Renata Amaral de Matos Rocha	110
Imagem 4 - Linguagens especializadas	113
Imagem 5 - DIBEE – Dicionário Ilustrado Bilíngue de Edificações para o Ensino	115
Imagem 6 - Cartaz de divulgação “Léxico e Ensino”	117
Imagem 7 - Apresentação das justificativas da pesquisa.....	119
Imagem 8 - Minicurso / Dicionário	125
Imagem 9 - Acesso ao dicionário <i>online</i> “Na dúvida”	126
Imagem 10 - Oficina “Campo Semântico de Emojis”.....	130
Imagem 11 - Oficina “Jogo dos Significados”	133
Imagem 12 - Oficina “Jogo dos Significados” - Foto da turma	134
Imagem 13 - Notícia: texto-base dos itens avaliativos do PET.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOLL	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DIBEE	Dicionário Ilustrado Bilíngue de Edificações para o Ensino
GCA	Grupo Controle de Alto Nível de Atenção
GET	Grupo Experimental
GTLEX	Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNLD	Programa Nacional do Livro didático
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROFLETRAS	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	30
2.1	A teoria de gênero	30
2.1.1	<i>O gênero de especialidade</i>	32
2.1.2	<i>O gênero de especialidade no contexto escolar: itens avaliativos e exercícios didáticos</i>	33
2.1.2.1	Uma breve análise de gênero de especialidade no contexto educacional	36
2.2	Abordagem Lexical	37
2.2.1	<i>A lexicologia e a semântica lexical</i>	39
2.2.2	<i>Léxico: vocabulário, dicionário e glossário</i>	41
2.2.3	<i>Lexicografia Pedagógica: uso do dicionário em sala de aula</i>	42
2.2.4	<i>O léxico nas práticas educacionais</i>	44
2.2.5	<i>O vocabulário de especialidade</i>	45
2.3	Os materiais didáticos e os instrumentos avaliativos	47
2.3.1	<i>O livro didático</i>	47
2.3.2	<i>O Plano de Estudo Tutorado (PET)</i>	51
2.4	A compreensão textual e a aquisição de vocabulário: fatores metacognitivos ..	53
3	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1	O universo da pesquisa	57
3.2	Procedimentos metodológicos da pesquisa	60
3.2.1	<i>Aplicação do diagnóstico 1: aplicação dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos</i>	60
3.2.1.1	<i>Módulo 1: aplicação dos exercícios do livro didático</i>	61
3.2.1.2	<i>Módulo 2: aplicação dos itens do PET</i>	69
3.2.1.3	<i>Sistematização dos dados da fase diagnóstica 1: dificuldade para a execução dos exercícios didáticos do livro</i>	79
3.2.1.4	<i>Sistematização dos dados da fase diagnóstica 1: dificuldade para a execução de itens avaliativos do PET</i>	81
3.2.2	<i>Fase Diagnóstica 2: análise das respostas às atividades aplicadas</i>	85
3.2.2.1	<i>Respostas aos exercícios didáticos</i>	86
3.2.2.2	<i>Respostas dos itens do PET</i>	97
4	PROPOSTA DE PRÁTICAS DE ENSINO	103
4.1	Fase 1: Participação dos professores da escola e acadêmicos do curso de Letras	103
4.1.1	<i>Módulo 1: Mesa-redonda “Léxico, Avaliação e Ensino”</i>	104
4.1.2	<i>Módulo 2: Mesa-redonda “Léxico e Ensino”</i>	116
4.1.3	<i>Reflexões sobre a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino aos professores e acadêmicos</i>	120
4.2	Fase 2: Proposta de Práticas de Ensino aplicada aos estudantes	120
4.2.1	<i>Procedimentos metodológicos das Práticas de Ensino</i>	121
4.2.1	<i>Aplicação e análise da Fase 2: minicurso, oficinas e atividades</i>	124
4.2.2.1	<i>Módulo 1: minicurso “O vocabulário das atividades escolares”</i>	124
4.2.2.2	<i>Módulo 2: oficinas “Campo semântico de emojis” e “Jogo dos significados”</i>	129
4.2.2.3	<i>Módulo 3: aplicação das atividades</i>	135

4.3	Análise das respostas dos estudantes após aplicação da Proposta de Práticas de Ensino	141
<i>4.3.1</i>	<i>Reflexões sobre a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino aos estudantes...</i>	<i>147</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A - Planos de aula das oficinas	156
	APÊNDICE B - Apresentação do minicurso	159
	ANEXO A -Registros da proposta de práticas de ensino mesa - redonda “léxico, avaliação e ensino”	177
	ANEXO B - Participação em evento da UFMG	188
	ANEXO C - Parecer Consubstanciado CEP - Comitê de Ética da UNIMONTES	191

1 INTRODUÇÃO

A introdução deste texto organiza-se, primeiramente, com a exposição dos motivos que amparam a proposta de pesquisa e o tema abordado. Posteriormente, são descritas as possíveis justificativas para os problemas encontrados em sala de aula na vivência cotidiana, baseadas em teóricos da área e em documentos que orientam a Educação Básica nacional. Ademais, são estabelecidas as etapas de desenvolvimento da pesquisa e as etapas de escrita da dissertação.

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras distingue-se do mestrado acadêmico por ter como foco a formação de professores que atuam na Educação Básica. Assim, por meio da experiência, esses docentes podem desenvolver uma pesquisa orientada à realidade da sala de aula, às constantes dificuldades que os alunos apresentam, entre as abordagens relacionadas às práticas escolares de Língua Portuguesa.

Diante disso, buscamos expor o contexto que nos motivou a estudar sobre o tema do trabalho e os prováveis fatores que causam algumas das dificuldades por nós observadas. O que norteou esta pesquisa foi a pretensão de identificar as lacunas no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa dos alunos participantes da pesquisa - uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental - e, visando atenuá-las, elaborar a Proposta de Práticas de Ensino.

No Ensino Fundamental, frequentemente, os docentes têm buscado métodos de formar indivíduos competentes em relação às habilidades previstas para a sua etapa escolar. No entanto, muitas vezes, as práticas não têm se mostrado exitosas. Empiricamente, é possível constatar que isso pode ser uma das consequências de alguns alunos chegarem aos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentando etapas não concluídas no processo de alfabetização, estas já não mais esperadas para aquela etapa de aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹ “[...] na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**, de modo a promover uma maior integração entre elas.” (BRASIL, 2018, p. 57, **grifo do autor**). Uma das medidas envolvidas nesse processo é a alfabetização bem-sucedida, que repercute no letramento dos estudantes e em seu desenvolvimento nas etapas futuras de aprendizagem.

¹ “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2020).

No que se refere à alfabetização, a BNCC estabelece ser este um processo que exige dedicação por parte dos docentes nos dois primeiros anos da Educação Infantil. “Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2018, p. 61). Logo, esse é um momento de fundamental importância para a vida estudantil, e as dificuldades relacionadas a essa etapa escolar devem ser cuidadosamente sanadas pelo educador em atuação.

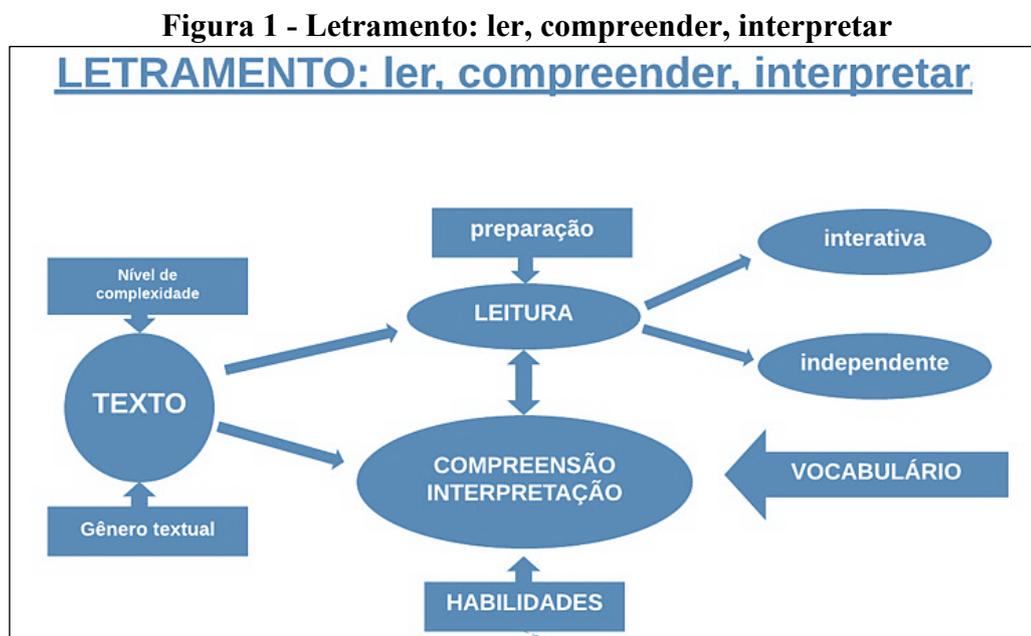
O fracasso na alfabetização envolve questões linguísticas e psicológicas. Nesse sentido, é importante refletir sobre como a criança aprende o sistema alfabético de escrita ao longo do tempo e em função de seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. (CONTRIBUIÇÕES..., 2020b). De acordo com Nagy e Anderson (1999 *apud* SOARES, 2016, p. 125), “[...] a criança precisa, antes de tudo, perceber que a escrita representa a fala, e em seguida identificar os detalhes de como a escrita representa a fala”. Mesmo exposto aos mais avançados métodos de aprendizagem, o aluno será alfabetizado a partir da aquisição cognitiva desse conhecimento.

Em consonância, com a informação, citada acima, é importante relacionar a aprendizagem à individualidade, bem como ao metabolismo mental de cada aprendiz. (CONTRIBUIÇÕES..., 2020a). Nessa seara, “a aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo” (CAGLIARI, 1998, p. 37). A preferência da escola pela escrita em detrimento da leitura é vista como fator determinante para o insucesso na alfabetização, que, segundo o autor, deve ser relacionada à leitura. (CONTRIBUIÇÕES..., 2020a). Desse modo, como as escolas têm priorizado o ensino da escrita, muitas vezes o aluno sabe escrever até mesmo em letra cursiva, mas não lê, não adquire a consciência fonológica sobre sua grafia, porque não é exposto às práticas de leitura como se deveria.

A consequência de uma alfabetização que converge com os pontos até então discutidos é o Letramento, a partir do qual o discente escreve, lê, compreende e interpreta satisfatoriamente de acordo com as exigências das práticas sociais. Soares (2003, p. 18) afirma que Letramento é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essa apropriação se configura além da pura decodificação da escrita, pois confere ao indivíduo a capacidade de compreender e fazer uso social dos textos.

Muitos fatores corroboram a aquisição do Letramento como competência. Antes da leitura, deve-se considerar o gênero textual e se o texto está adequado a quem vai ler, para que haja compreensão e interpretação. (CONTRIBUIÇÕES..., 2020b) A adequação do gênero

envolve as habilidades que serão abarcadas e os conhecimentos prévios necessários, conforme exposto na Figura 1, a seguir.



A Figura 1 evidencia os aspectos que se associam à compreensão bem como à interpretação de textos. É possível identificar, juntamente com as “habilidades” necessárias a serem desenvolvidas na etapa de ensino, que o fator que influencia a compreensão e eleva o grau de letramento do estudante é o seu conhecimento de vocabulário. Desse modo, o indivíduo letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, passa a fazer uso e a se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita, conforme pontua Soares (2003).

A partir disso e com base nas observações em sala de aula, identificamos que as dificuldades encontradas se relacionam à compreensão do que é lido. Tal constatação nos possibilitou reconhecer que, quando os docentes usam os materiais didáticos, especialmente os livros didáticos do Programa Nacional do Livro didático (PNLD)², como apoio às aulas de Língua Portuguesa, a necessidade de auxílio para a compreensão aumenta. Isso pode se dever, em parte, às condições continentais do Brasil, o que obriga certa “homogeneização” do vocabulário, deixando de lado, muitas vezes, especificidades linguísticas próprias de

² O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do Ministério da Educação (MEC), com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, bem como às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, 2020).

determinadas regiões do país. Desse modo, os alunos são “obrigados” a entrar em contato com unidades lexicais até então desconhecidas para eles. Isso certamente pode ampliar o seu vocabulário, mas também pode servir como dificultador da compreensão de determinados propósitos enunciativos.

Os materiais didáticos utilizados pela rede estadual de ensino de Minas Gerais são os livros didáticos do PNLD. Nas aulas remotas dos anos de 2020 e 2021, ocasionadas pela pandemia da Covid-19³, foi implantado o Plano de Estudo Tutorado (PET), que se apresenta como material obrigatório de avaliação e não como suporte, diferente do proposto pelo PNLD para o livro didático. As atividades desenvolvidas em sala de aula por meio desses recursos possibilitaram perceber as dificuldades dos alunos para proceder autonomamente à resolução das atividades didáticas e dos itens avaliativos, bem como apontaram a necessidade de investigar e propor ações para minimizar o problema apresentado.

Lima (2018) denomina “exercício didático” cada uma das atividades propostas em livros didáticos, ou seja, atividades que não foram criadas pelo professor, mas que são oferecidas a ele e a seus alunos durante as práticas de ensino. Os exercícios didáticos correspondem a um gênero de especialidade escolar cujo objetivo é fixar ou revisar conteúdos/tópicos de ensino. Em princípio, não foram elaborados para avaliar.

O item, por sua vez, corresponde a unidades formais de avaliação, “uma unidade textual discreta, capaz de constituir provas, testes, exames, de modo a instrumentalizar a coleta de informações sobre aprendizagem escolar ou a aferição dos conhecimentos adquiridos ou desenvolvidos pelo avaliando” (LIMA, 2018, p. 53), normalmente reconhecido como “questão de prova”. Gênero do discurso de especialidade, constituído por uma série de princípios técnicos, próprios da avaliação da aprendizagem escolar, o item costuma pertencer às chamadas “avaliações externas” e é encontrado também em programas de ensino alternativos, como é o caso do PET.

Consideramos, então, que os alunos do 6º ano da E. E. Professora Cristina Guimarães, provavelmente, não foram expostos aos estímulos necessários à compreensão do vocabulário encontrado nos exercícios didáticos e nos itens avaliativos do PET, uma vez que o aluno lê e compreende de acordo com o conhecimento que se processa em sua mente e de suas experiências vocabulares sociointeracionais resultantes de diversos fatores, entre eles, o

³ Pandemia pelo novo coronavírus - SARS-CoV2, identificado em Wuhan, na China, em 31 de dezembro 2020. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático e depois por outros países. Chegou ao Brasil em fevereiro de 2020 e, em março, as aulas presenciais foram suspensas como forma de prevenção ao contágio. (BARRETO, 2020).

conhecimento lexical. Esse conhecimento se processa, principalmente, por meio da leitura e é aprimorado a cada etapa escolar.

A BNCC propõe que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente a cada etapa de ensino e se expressa pela articulação

[...] . da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
 . da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
 . do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) [...] (BRASIL, 2018, p. 75).

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos nos Anos Iniciais devem ser complementados a cada etapa de ensino a fim de que o aluno adquira, de forma gradativa, as habilidades para a compreensão de textos. Avaliamos, portanto, que o conhecimento lexical e as práticas direcionadas para a elaboração e aplicação adequada dos exercícios e itens podem contribuir significativamente para o entendimento desses gêneros textuais e para a consequente resolução das atividades que o aluno constantemente experiencia em sua trajetória estudantil.

A partir da proposta *Exercícios didáticos e itens avaliativos: o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de língua portuguesa*, pretendemos proporcionar aos alunos, sobretudo aos do 6º ano, a possibilidade de melhor compreenderem os exercícios didáticos e os itens avaliativos propostos nos livros didáticos e no PET. Para isso, fomentamos a ampliação vocabular por meio de atividades voltadas ao conhecimento léxico-semântico, além de propormos formas de se aplicar as atividades escolares, levando os aprendizes à possibilidade de construção mental correta da resposta de acordo com o que é solicitado nos comandos.

Tais procedimentos priorizaram a análise das escolhas lexicais para a elaboração dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos mediante as *lexias*⁴ que se manifestarem como fonte principal das dificuldades apresentadas pelos alunos participantes da pesquisa. Trabalhamos com os gêneros especializados⁵ e analisamos as unidades lexicais na dimensão semântica e a

⁴ Lexia: unidade do léxico, de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações (ZAVAGLIA; WELKER, 2013).

⁵ Os gêneros especializados são aqueles criados para atender a uma demanda comunicativa de um grupo especializado. No caso do nosso estudo, abordaremos o item avaliativo e o exercício didático como tal, conforme será elucidado no próximo capítulo.

utilização do vocabulário especializado de acordo com o gênero proposto. Desse modo, verificamos se as dúvidas apresentadas realmente referem-se ao vocabulário utilizado no livro didático e no PET. As respostas às perguntas “Professora, o que é para responder aqui?” e “O que significa essa palavra?” foram alguns dos pontos de partida da investigação desta pesquisa.

Ao examinarmos a BNCC na competência destinada à semântica, que faz referência a todo o Ensino Fundamental, encontramos a seguinte habilidade:

[...] . Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, dêiticas, apreciativas; modos e aspectos verbais (BRASIL, 2018, p. 83).

Mediante o exposto, podemos observar que o reconhecimento dos referidos aspectos semânticos e a percepção de que as palavras possuem relações de sentido entre si possibilitam que os alunos se expressem, leiam e interpretem com fluidez e eficiência. Isso porque o texto da BNCC que trata da questão semântica estabelece claramente relação com as práticas de leitura e de compreensão textual.

O documento orienta também acerca do léxico como elemento que coopera para a coesão e coerência textuais, o que é possível identificar em habilidades que tratam sobre a importância de “utilizar [...] recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido [...]” (BRASIL, 2018, p. 113).

Conhecer o léxico e a importância de seu emprego para a produção textual coesa e coerente é de considerável relevância, conforme postulado por Antunes (2012), pois auxilia o aluno a utilizar as lexias em outros contextos. A autora expõe que o léxico perde espaço para a gramática nas aulas de Língua Portuguesa e problematiza o fato de que não é possível existir comunicação sem o léxico. Assim, embora exista aporte do currículo nacional para trabalhos e exercícios contextualizados com o léxico no Ensino Fundamental, consideramos que a aplicação em sala de aula não tem contribuído para a ampliação do repertório de nossos alunos. O que percebemos é que o tempo nas aulas de Língua Portuguesa tem sido investido em atividades nas quais o estudo do léxico não ocupa lugar de relevância.

Diante dessa realidade, estabelecemos como objeto de estudo deste trabalho o vocabulário dos exercícios didáticos do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor* de Ormundo e Shiniscalchi (2018ab), publicado pela editora

Moderna e fornecido pelo PNLD, e adotado pela E. E. Professora Cristina Guimarães para o Ensino Fundamental, e dos itens avaliativos do PET, ferramenta de avaliação dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais utilizada nos anos de 2020 e 2021.

A escolha do objeto de estudo se fundamenta no fato de considerarmos que o vocabulário dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos deve ser explorado e compreendido como nos demais textos trabalhados em sala de aula. Essa constatação se justifica uma vez que, ao longo de sua vida estudantil, o aluno irá se defrontar com atividades e avaliações, e o entendimento do vocabulário empregado pode contribuir para o seu letramento e, por consequência, para a leitura e a compreensão textual bem como para a resolução dos exercícios e avaliações de forma adequada e segura.

Além disso, os resultados das avaliações sistêmicas também apontam para a necessidade de um trabalho direcionado para a compreensão e a resolução dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos, principalmente no 6º ano, por ser a primeira etapa de ensino após os Anos Iniciais, momento em que os estudantes se apresentam menos habituados à execução de questões como as propostas nos livros didáticos e nas avaliações, conforme podemos observar na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Comparação dos resultados das avaliações – Anos Iniciais

Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB, 2017)⁶			
Disciplina/Ano	Média Brasil	Média Minas Gerais	Média Montes Claros
LP / 5º ANO	217,97	228,5	231,8
PROEB - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)⁷			
Disciplina/Ano	Média Minas Gerais	Média Sre-Montes Claros	Média E. E. Professora Cristina Guimarães
LP / 5º ANO	222,4	224,01	198,08
PROALFA- PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (2019)			
Disciplina/Ano	Média Minas Gerais	Média Ser-Montes Claros	Média E. E. Professora Cristina Guimarães
LP/ 2º ANO	572,8	591,7	531,7

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017) e Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE, 2019).

⁶ Último resultado disponibilizado pelo INEP (2017).

⁷ Devido à pandemia da Covid-19, no ano de 2020 não houve aplicação do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) / Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

Ao observarmos a comparação feita na Tabela 1 acerca do desempenho dos alunos dos Anos Iniciais, percebemos o que vem sendo discutido sobre os motivos das lacunas de aprendizagem, haja vista que as médias de Montes Claros e região se apresentam mais altas do que as estaduais e nacionais em todas as avaliações aplicadas. Entretanto, a E. E. Professora Cristina Guimarães, *locus* do desenvolvimento desta pesquisa, não acompanha as médias do município, colocando-se aquém do esperado em Língua Portuguesa para os Anos Iniciais de escolaridade – médias de 198,08 no PROEB (SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2019b) do 5º ano e 531,7 no PROALFA ((SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2019a) do 2º ano.

Essas informações justificam a necessidade de nos empenharmos para que nossos alunos desenvolvam a capacidade de ler e de compreender de forma eficiente. A partir disso, entendemos a importância de estudos e práticas que envolvam as habilidades de leitura e de conhecimento do vocabulário, suas especificidades e significações, por serem fatores primordiais à efetivação da compreensão textual proficiente, a fim de melhor preparar os estudantes para futuros testes e atividades.

Do mesmo modo, entendemos que utilizar os materiais didáticos de suporte nas aulas é imprescindível à prática docente, sobretudo na escola pública onde nem sempre há outros recursos disponíveis para auxiliar o professor a exercitar e avaliar a aprendizagem de seus alunos. É nessa linha que o livro didático se torna um aliado importante. Para o professor, é fundamental ainda saber elaborar melhor suas próprias atividades ou utilizar os materiais de apoio de forma consciente, canalizados para o entendimento do aluno, visto que o conhecimento acerca da especificidade lexical utilizada nas atividades didáticas é necessário a todas as áreas da atuação docente.

Sendo assim, os profissionais devem trabalhar os exercícios didáticos e os itens avaliativos como recurso de validação e efetiva prova de aquisição dos conhecimentos adquiridos.

Com base nas discussões feitas, o problema de pesquisa deste trabalho se baseia no seguinte questionamento: quais são as dificuldades frequentemente apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para compreender os exercícios didáticos e os itens avaliativos que compõem os materiais escolares utilizados em aulas de Língua Portuguesa?

A resposta a essa pergunta se efetivou a partir da aplicação do diagnóstico e da comprovação das observações em sala de aula. Após encontrarmos a resposta para o problema de pesquisa, respondemos também à pergunta: quais práticas de aprendizagem devem ser elaboradas para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvam seu vocabulário

e atinjam a compreensão adequada dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos apresentados pelo livro didático e pelo PET?

Por meio da fundamentação teórica acerca dos estudos lexicais e semânticos, dos gêneros textuais “exercício didático” e “item avaliativo”, bem como sobre o vocabulário especializado desses gêneros, elaboramos as metodologias e a Proposta de Práticas de Ensino.

Face ao exposto, levantamos as seguintes hipóteses:

- a) as dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para compreender os exercícios didáticos e os itens avaliativos que compõem os materiais escolares utilizados em aulas de Língua Portuguesa baseiam-se, muitas vezes, no desconhecimento do vocabulário utilizado na elaboração do comando dessas atividades;
- b) o trabalho de ensino e aprendizagem voltado para as relações léxico-semânticas com lexias encontradas nos exercícios didáticos e itens avaliativos pode contribuir para o desenvolvimento vocabular dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, e resultar na autonomia do aluno para compreender e elaborar a resposta correta e/ou adequada às atividades.

Para comprovar as hipóteses anteriormente expostas, estabelecemos como objetivo geral: sugerir ações para a ampliação do vocabulário dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental diante das dificuldades diagnosticadas em relação à compreensão dos exercícios didáticos e itens avaliativos. Para alcançar o objetivo proposto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) diagnosticar o conhecimento vocabular dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de exercícios do livro didático em comparação com os itens do PET;
- b) analisar os dados coletados no diagnóstico, tendo em vista as dificuldades surgidas em sua aplicação;
- c) elaborar Proposta de Práticas de Ensino voltada para o vocabulário dos enunciados selecionados no livro didático e no PET, tais como:
 - minicursos;
 - seminários;
 - oficinas e rodas de conversa;

- d) ministrar oficinas, seminários, minicursos e rodas de conversa aos professores da Escola e aos acadêmicos do curso de Letras sobre os resultados encontrados no diagnóstico, elaboração de itens e de métodos que auxiliem a aplicação adequada das atividades escolares.

As vertentes teóricas que norteiam esta pesquisa estão ancoradas, inicialmente, na construção do conceito de gênero sob a égide de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008), uma vez que consideramos os exercícios didáticos e os itens avaliativos como gêneros textuais. Segundo Hoffman (2004) e Lima (2018), esses gêneros textuais são gêneros especializados por possuírem um vocabulário especializado. Na abordagem lexical, utilizaremos conceitos da Lexicologia, Lexicografia e Semântica Lexical que fundamentam a construção de uma proposta de práticas de ensino baseada no desenvolvimento da competência lexical por meio do uso do dicionário e da observação do contexto e compreensão semântica do comando de acordo com:

- a) Antunes (2012);
- b) Barbosa (2001);
- c) Biderman (2001);
- d) Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia (GTLEX) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2022);
- e) Krieger (2012);
- f) Lima e Seabra (2016);
- g) Polguère (2018);
- h) Villalva e Silvestre (2014).

Por fim, faremos uma breve abordagem sobre compreensão textual e os fatores cognitivos e metacognitivos à luz de Kleiman (2013), Koch e Elias (2014), Luria (1990), e Soares (2016).

Os procedimentos metodológicos foram de natureza aplicada segundo Paiva (2019). Quanto ao gênero, trata-se de uma pesquisa prática baseada em conhecimentos científicos por possibilitar o ensino e a mudança e seu ambiente (PAIVA, 2019). A análise ocorreu de forma qualitativa e interpretativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa e interpretativa é essencialmente etnográfica, pois o pesquisador está inserido no ambiente pesquisado.

O presente trabalho investigativo foi dividido em duas etapas: a aplicação do diagnóstico e da Proposta de Práticas de Ensino. A aplicação do diagnóstico também ocorreu em duas fases: aplicação das atividades aos estudantes, que se desenvolveu em dois módulos: livro didático e PET, e a análise das respostas dos alunos. A etapa composta pela Proposta de Práticas de Ensino se concretizou a partir do desenvolvimento de mesas-redondas com professores da EEPCG e acadêmicos do curso de Letras dos Campi da Universidade Estadual de Montes Claros, bem como de minicursos, oficinas e aplicação de atividades aos estudantes da instituição de ensino pesquisada.

No tocante à sua organização, a dissertação foi desenvolvida em cinco capítulos. O primeiro capítulo abarca esta Introdução, que apresenta as motivações da execução deste trabalho e as etapas teórico-metodológicas e práticas que envolvem a escrita do texto.

O capítulo 2, Pressupostos Teóricos, foi subdividido em quatro vertentes teóricas que embasaram os conhecimentos necessários à execução das etapas posteriores. Primeiramente, em “A teoria do gênero”, estudamos sobre a conceituação de gênero, seu surgimento e função social. Discutimos brevemente sobre texto e discurso e como eles se complementam na atividade enunciativa.

A partir dessas ideias, adentramos ao conceito de gênero de especialidade na subseção “O gênero de especialidade”, na qual explicamos sobre as especificidades que alguns textos possuem em relação à estrutura e funções linguísticas. De forma pontual, em “O gênero de especialidade no contexto escolar: itens avaliativos e exercícios didáticos”, abordamos textos tipicamente educacionais e frequentemente utilizados em sala de aula. Discorremos sobre o item avaliativo e seu surgimento histórico, por meio da Psicometria, até chegar ao âmbito escolar com o objetivo de aferição da aprendizagem. Expusemos, ainda, a distinção entre o item e o exercício didático, que, por sua vez, é um texto encontrado nos livros didáticos utilizado com frequência pelo próprio professor no cotidiano de sala de aula.

Assim, em “Uma breve análise de gênero de especialidade no contexto escolar”, exemplificamos o que foi tratado na subseção por meio de um exercício do livro didático, com destaque de uma lexia que, possivelmente, geraria incompreensão aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

No que tange à “Abordagem Lexical”, traçamos um percurso teórico por conceitos do estudo lexical relevantes para a pesquisa. Os conceitos de léxico e lexia foram abarcados, bem como, de forma sucinta, a diferença entre léxico e vocabulário. Apresentamos, também, os temas abordados nas seções seguintes, referentes à Lexicologia, Semântica Lexical,

Lexicografia Pedagógica e o léxico nas práticas escolares com foco no vocabulário de especialidade.

Em “Lexicologia e Semântica Lexical”, refletimos sobre as contribuições das teorias e como os sentidos linguísticos são construídos. Na subseção “Léxico: vocabulário, dicionário e glossário”, fizemos análises sobre a diferença entre os três termos com dedicação ao dicionário e sua utilização pedagógica, que foi arraigada ao tratarmos da “Lexicografia pedagógica: uso do dicionário em sala de aula”. Perpassamos, ainda, pela importância do conhecimento sobre léxico nas escolas quando elaboramos “O léxico nas práticas educacionais”. Desse modo, para finalizar a temática abordagem lexical, dedicamo-nos à subseção “O vocabulário de especialidade”, que expõe o que pode ser encontrado linguisticamente nos gêneros de especialidade já mencionados.

O terceiro ponto de enfoque teórico, “Os materiais didáticos e instrumentos avaliativos”, é subsidiado pela importância de se discutir sobre esses suportes educacionais e refletir acerca do trabalho em sala de aula a partir deles. No contexto específico desta pesquisa, apresentamos o livro didático e o PET utilizados na turma do 6º ano de 2021 da E. E. Professora Cristina Guimarães.

Para finalizar a revisão bibliográfica, em “A compreensão textual e a aquisição de vocabulário: fatores metacognitivos”, estabelecemos o conceito de desenvolvimento cognitivo para, assim, aprofundarmos nas teorias de estratégias cognitivas e metacognitivas, objetivando refletir como as práticas de ensino executadas de forma assistida e monitoradas podem gerar melhores resultados à compreensão textual e à ampliação de vocabulário dos estudantes.

O capítulo 3, Metodologia e Procedimentos Metodológicos, exhibe o *locus* da pesquisa e os sujeitos pesquisados, bem como a metodologia utilizada por meio de aporte teórico. Descrevemos, também, em “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, a realização do diagnóstico, amparado pelo Comitê de Ética da Unimontes, ocorrida por meio da aplicação monitorada dos exercícios e itens e posterior análise das respostas dos estudantes.

No capítulo 4, discorremos sobre a Proposta de Práticas de Ensino aplicada aos professores da instituição e aos acadêmicos de Letras Português dos *campi* da Unimontes, objetivando refletir sobre suas implicações no léxico e ensino; e aos estudantes, por meio de minicursos, oficinas e atividades em sala de aula, com o intuito de ampliar o vocabulário dos jovens envolvidos na pesquisa e gerar reflexões sobre o vocabulário encontrado nos exercícios e nos itens, desenvolvendo a compreensão tanto pelo contexto e inferência do significado, quanto pela consulta ao dicionário e escolha da melhor lexia, também de acordo com o contexto.

No capítulo 5, as Considerações Finais foram tecidas com base nos resultados obtidos e nas possíveis contribuições da pesquisa para os professores da Educação Básica.

Na parte destinada aos Apêndices (A e B), encontram-se os planos de aula elaborados e os materiais utilizados nas Práticas de Ensino, além de registros fotográficos e outros, obtidos por meio de *print* das telas durante as atividades desenvolvidas ao longo da escrita desta dissertação. No Anexo C consta o parecer Consubstanciado do Comitê de ética da UNIMONTES e, por fim, as “Referências” consultadas para a construção do presente trabalho.

A seguir, no Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica consoante autores e documentos que, acreditamos, possibilitaram a aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento das demais etapas desta dissertação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo é composto por estudos de teorias e discussão com autores que fundamentaram os procedimentos metodológicos de diagnóstico e da Proposta de Práticas de Ensino. Ademais, documentos oficiais que regem a Educação Básica no território nacional formam recursos bibliográficos que nos permitiram tratar prioritariamente sobre o objeto pesquisado; o vocabulário dos gêneros de especialidade – exercício e item.

Optamos pela subdivisão deste capítulo, a partir do amplo (o texto/discurso) para o específico (o vocabulário). Assim, abarcamos inicialmente sobre a teoria de gênero; depois, delineamos as vertentes dos estudos lexicais, percorremos os materiais didáticos e instrumentos avaliativos e arrematamos referenciando, de forma breve, os fatores metacognitivos associados à compreensão textual. A seguir, tecemos alguns apontamentos acerca da construção do conceito de gênero textual/discursivo.

2.1 A teoria de gênero

O estudo e a conceituação do gênero (textual/discursivo) têm como marco inicial as postulações de Bakhtin (1997), pois, a partir de suas contribuições teóricas, passou-se a observar a linguagem baseada na atividade humana e a utilização da língua por meio da produção de enunciados que surgem em condições específicas e com finalidades relacionadas às esferas comunicativas. Dessa forma, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifo do autor). A partir de então, percebe-se a diversidade dos gêneros, haja vista que as atividades humanas são múltiplas e exigem interações sociais diferentes.

Devido a essa variedade de gêneros que emergem das práticas de linguagem, além da sua heterogeneidade, conforme explicita Bakhtin (1997), seria possível pensar que não haveria lugar para seu estudo. Estudar gêneros considerando sua variedade e suas variações não permitiria, por exemplo, generalizações. No entanto, a diversidade funcional é justamente o traço comum entre as composições textuais, mas que ainda não havia sido problematizado em estudos anteriores. Na antiguidade, iniciaram-se os estudos a partir dos “gêneros retóricos” e, depois, dos “gêneros do discurso cotidiano” pela percepção de que os textos retóricos não atingiam o objetivo linguístico do enunciado. E, mesmo com isso, o “discurso cotidiano” limitava-se ao discurso oral, resumindo os enunciados aos discursos primitivos dos

behavioristas americanos.

A partir de Bakhtin (1997), a relação entre a vida e a língua passa a ser considerada essencial para a compreensão da natureza dos enunciados linguísticos e para a composição dos gêneros do discurso. Para o autor, desconhecer o caráter do enunciado e as especificidades de gênero que apontam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico induz ao formalismo e à abstração, altera a historicidade do estudo e enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. Isso porque os gêneros são produzidos para serem compartilhados em eventos sociais de uso da língua.

Nesse sentido, segundo Marcuschi (2008), os gêneros são entidades sociodiscursivas, visto que são essencialmente históricos e insurgem da necessidade coletiva de comunicação, por isso não são rígidos e se adaptam às necessidades da linguagem. Como exemplo a essa afirmação, convém mencionar os diversos textos que têm abrolhado atualmente por consequência do uso frequente de tecnologias. Os gêneros nascem e se desenvolvem pelo pragmatismo da linguagem e, tão rápido como surgem, muitas vezes desaparecem quando em desuso social e pela necessidade imediata de comunicação.

Há ainda uma discussão comum, válida de esclarecimento, quando se trata de gêneros, que é a distinção entre texto e discurso. Marcuschi (2008), sob o aporte de Coutinho (2004), reflete sobre a forma rígida como os estudos contemporâneos têm tratado essas definições. Ressalta que é mais importante estabelecer as relações entre ambos do que entrelaçar rigorosamente uma distinção, haja vista que são aspectos que se complementam na atividade enunciativa, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. Nos dois casos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008), com o amparo de Adam (1999), coloca os gêneros textuais como elementos essencialmente discursivos, ao passo que o texto se concretiza a partir de ações discursivas. O texto é visto como elemento particular baseado na concretude e na materialidade do enunciado. Assim, o gênero torna-se um elo entre texto e discurso, uma escolha que se inicia na decisão de produzir um discurso e resulta em uma esquematização textual com características concretas e organizações típicas que o torna passível de categorização. Uma propaganda, por exemplo, é elaborada pela motivação de produzir um discurso que convença o público e se materializa em um texto com características próprias, bem-marcadas e delimitadas.

Sob esse ponto de observação sobre os textos, compreendemos que as sequências enunciativas que possuem objetivo de comunicação, ao se materializarem, podem ser “classificadas” como gênero textual. Assim, entendemos também, conforme Lima (2018), que

os exercícios e avaliações trabalhadas pelo professor em sala de aula são compostos por diversos gêneros, mas não só aqueles que são a base para o desenvolvimento das atividades, como contos, tirinhas, notícias, reportagens, crônicas, mas aquilo que resulta em uma situação problema, denominados por Lima (2018) “item avaliativo” ou, ainda, “exercício didático”. Esses textos possuem uma estrutura específica, especializada, conforme destacaremos a seguir.

2.1.1 O gênero de especialidade

Uma especialidade é definida a partir de um conjunto de conhecimentos específicos, necessários à execução de uma atividade. Seja na Medicina, quando há uma dor específica e somente o profissional que estudou para aquele fim saberá solucionar, seja no Direito, com suas delimitações jurídicas de defesa de causa, há textos que são produzidos em razão da comunicabilidade de certos saberes específicos, os quais diferem em muitos aspectos dos textos produzidos fora do âmbito dessas especialidades. Na dimensão discursiva e textual, a especialidade se verifica por meio do vocabulário especializado, do gênero, do tema do texto, dos interlocutores, entre outros fatores.

Os gêneros textuais possuem estruturas formais e função social distintas. E existem também produções que são ainda mais específicas e restritas a contextos determinados, pois cumprem um propósito pré-estabelecido em sua elaboração. Hoffman (1998, *apud* LEIPNITZ, 2015) estabeleceu, por meio da Linguística das Linguagens Especializadas, o conceito de gênero especializado, que se baseia em um conhecimento também especializado “das linguagens científicas e/ou profissionais” (LIMA, 2020, p. 24).

Segundo Lima (2020), as características estruturais dos gêneros de especialidade são o que os distinguem dos demais gêneros que circulam pela sociedade, embora do ponto de vista da conceituação de gênero, já explicada anteriormente, os gêneros de especialidade possuem diversos pontos que convergem com os gêneros comuns. A especialidade, então, reside na limitação e até mesmo em certa rigidez composicional que, com linguagem técnico-científica, obedece a padrões específicos, abalizados por estrutura textual, infográficos, logomarcas e escolhas lexicais.

Dessa forma, é possível encontrar em meio ao processo educacional gêneros de especialidade que surgem pela necessidade de aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes no percurso escolar. Trata-se de gêneros comuns a todas as esferas educacionais, que se adaptam ao nível do desenvolvimento que se necessita medir, que serão abordados adiante.

2.1.2 O gênero de especialidade no contexto escolar: itens avaliativos e exercícios didáticos

O contexto escolar é um ambiente propício à circulação de grande quantidade de gêneros textuais. Alguns dos gêneros que circulam nas práticas dos professores de diferentes conteúdos são aqueles que objetivam consolidar as habilidades trabalhadas e, principalmente, avaliar a aprendizagem, como o exercício didático e o item avaliativo. Sob a égide de Lima (2018), esses textos são gêneros especializados e possuem função específica no âmbito educacional.

O gênero abordado com ênfase pelo referido autor é o “item avaliativo”, criado para o contexto particular dos processos de avaliação. O item tem suas origens fundamentadas na Psicometria, que é a área destinada especificamente ao estudo científico e sistematizado da avaliação. O autor expõe que, no século XIX, momento marcado pela Revolução Industrial, a Psicometria surgiu pela necessidade de medir componentes mentais, como a aprendizagem, com suporte quantitativo, unindo, assim, a Psicologia e a Estatística.

A Psicometria coloca o indivíduo perante uma situação-problema que precisa ser solucionada. Conforme Lima (2018), a partir de sua reação diante da situação, expressa-se a sua “habilidade”. O teórico nos esclarece ainda que Esquirol, pai da Psicometria, utilizava as habilidades linguísticas para aferir as doenças da mente humana, e é diante disso que o item aparece como um instrumento de avaliação. Embora a avaliação, entendida como atribuição de valor a algo, seja uma prática antiga feita sem rigor técnico, o item como instrumento avaliador é recente, tendo em vista suas origens no século XIX, e deve, por essência, apresentar rigor técnico.

O item, como já mencionado, possui linguagem especializada e outros mecanismos que o padronizam. Depende de conhecimentos específicos e é elaborado a partir de técnicas demarcadas. Mesmo que seja usado para avaliação em diferentes contextos, o item não deixa de ser um objeto padronizado, o que se reflete na linguagem utilizada na sua constituição, principalmente no seu vocabulário, de acordo com Lima (2018). Esse gênero é composto por três elementos essenciais, elencados por Bakhtin (1997): “a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo”.

Acerca de sua “composição”, o item, especificamente o de múltipla escolha, apresenta três elementos: o texto de suporte, o comando e as alternativas que devem ser analisadas para chegar às respostas. No entanto, outras estruturas também podem compor o item e serão abordadas de forma mais detalhada posteriormente. Para o texto de suporte, podem ser selecionados textos de quaisquer outros gêneros, que devem ser adequados ao público-alvo da avaliação. O comando é o meio que o indivíduo avaliado possui de se orientar para chegar à

resolução do item, que está entre as opções de resposta que aparecerão logo em seguida.

A Figura 2, a seguir, ilustra um exemplo de item avaliativo de múltipla escolha extraído de um dos objetos de estudo deste trabalho, o PET, com alguns problemas de elaboração que serão abordados *a posteriori*.

Figura 2 - Exemplo de item de múltipla escolha



MEDO.

RÁPIDO,
DONA, PASSA A
BOLSA SE NÃO
EU ESPIRO!!!

← **Texto de suporte**

Comando

↓

7. A Covid-19 é um grande problema que estamos enfrentando. Os dois textos que acabamos de ler têm relação com este assunto. Relacione cada texto a uma afirmativa preenchendo o parêntese com (1) para o texto 1 e (2) para o texto 2.

- () Ilustra de forma lúdica como as pessoas se sentem ameaçadas pelo vírus.
- () Possui linguagem formal, objetividade e impessoalidade.
- () Apresenta uma possível solução para o problema causado pela covid-19.
- () Tem na ilustração um importante recurso para o entendimento do texto.

↑ **Alternativas de resposta**

Fonte: (MINAS GERAIS, 2021b).

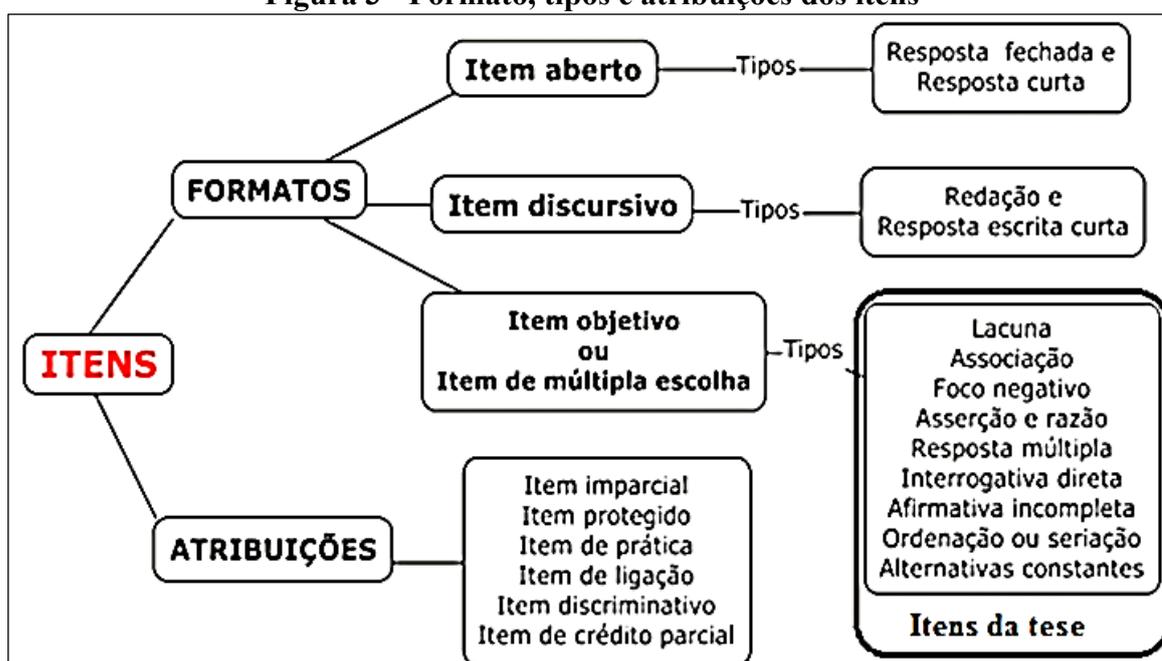
No que diz respeito ao “conteúdo temático” no âmbito escolar, podemos afirmar que ele se associa aos conteúdos que compõem o currículo e ao tema e deve estar vinculado à área especializada, isso por meio de recursos lexicais, desenhos e gráficos apropriados ao contexto. O “estilo”, contudo, compreende em grande parte a individualidade do discurso produzido. Segundo Bakhtin (1997, p. 284), “nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual”.

Para o autor, a questão do estilo está fortemente relacionada ao próprio gênero, para além das questões individuais.

No caso dos gêneros especializados, essa noção de estilo relacionada ao gênero fica ainda mais evidente, uma vez que eles apresentam pequena variação nos diferentes recursos (entre eles, os lexicais) que os compõem. No caso do gênero aqui tratado, a flexibilização é restrita, uma vez que o objetivo da produção de um item é particular ao processo avaliativo. Os gêneros de especialidade, por serem mais rígidos, apresentam condições menos favoráveis para refletir a individualidade estilística.

Lima (2018) afirma que existem diferentes tipos de itens, e que essa diferença se observa a partir de elementos composicionais relacionados ao texto de suporte e, principalmente, ao comando. É possível classificar os vários tipos de itens de acordo com as respostas dadas, estrutura e abordagem da habilidade avaliada. A Figura 3, a seguir, apresenta a classificação dos itens conforme esquema elaborado pelo próprio autor.

Figura 3 - Formato, tipos e atribuições dos itens



Fonte: (LIMA, 2018).

Como bem exposto, muitas categorias abarcam esse gênero textual, todas com o mesmo objetivo de instrumentalizar a coleta de informações sobre aprendizagem escolar e aferir os conhecimentos adquiridos. Lima (2018, p. 47) aponta que “[...] autores aproximam o item de um exercício, reconhecendo que os tipos de item estão relacionados à forma como as respostas são dadas”. No entanto, o autor destaca que há elementos que evidenciam a distinção entre um

item e um exercício didático, visto que o item, teoricamente, avalia apenas uma habilidade e aborda uma única dimensão do conhecimento, ao passo que o exercício não se submete a essa regra. É possível, em apenas um exercício, a abordagem de um conjunto de habilidades.

Até o momento, dedicamo-nos exclusivamente à caracterização do gênero “item avaliativo”, porém os “exercícios didáticos”, que também são alvo de investigação deste estudo, merecem igual destaque, pois, segundo Lima (2018), diferente do item, configuram-se como atividades propostas em livros didáticos, ou seja, aquelas que não foram criadas pelo professor, mas que são oferecidas a ele e a seus alunos durante as práticas de ensino para fixação ou revisão.

Embora sejam considerados gêneros de especialidade, os exercícios didáticos possuem estrutura mais flexível se comparados aos itens avaliativos. Nesse caso, cumprem a função específica de fixar um conhecimento abordado pelo livro didático e explorado pelo professor em sala de aula. A seguir, apresentamos uma breve análise de um exercício didático encontrado no livro utilizado na aplicação do diagnóstico.

2.1.2.1 Uma breve análise de gênero de especialidade no contexto educacional

O item ou o exercício didático podem apresentar lexias nos comandos que não condizem com a realidade dos alunos do Ensino Fundamental, expostos a uma série de percalços em sua formação. Não raramente, a compreensão do sentido global do que é solicitado fica comprometida, e discentes podem não conseguir formular a resposta de forma segura e adequada. Alguns exemplos dessas lexias são as formas verbais “atribuir”, “contrastar”, “empregar”, além de outras formas de palavras, como “explícita”, “finalidade”, “implícita”, “indício”, “perspectiva”, “predomina”.

Em sua maioria, as unidades lexicais mencionadas podem se apresentar como dificuldade para a resolução segura da atividade, tendo em vista que, para conhecer e compreender o sentido dessas lexias, o estudante necessita fazer associações de utilização em outros contextos. Quando não ocorre a exposição a essas palavras no cotidiano, os alunos tendem a apresentar o pleno entendimento quanto à leitura e à compreensão de textos comprometidos.

A Figura 4, a seguir, exemplifica uma atividade do livro didático com destaque para a palavra “contrastar”.

Figura 4 - Exemplo de exercício do livro didático

4 Leia um cartum produzido pelo gaúcho Tacho.



Reprodução proibida. Art. 181 do Código Penal e Lei 10.171 de 19 de fevereiro de 2003.

Tacho

a) O Cartum chama a atenção do leitor para um importante problema da humanidade. Qual?

b) Para falar sobre o tema, o cartunista associou duas imagens que costumam **Contrastar**. Explique essa oposição.

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 69).

Conforme exemplos anteriores, em sua maioria, os exercícios didáticos do livro são compostos por interrogação direta, o que requer que o estudante compreenda e consiga elaborar uma resposta que seja correspondente ao que é proposto na questão. A elaboração é também um desafio para o aluno do 6º ano, mas antes de mentalizar a resposta é necessário compreender o que foi perguntado. Dessa forma, por meio dos resultados do diagnóstico, buscaremos formas de facilitar o entendimento e a resolução desses exercícios.

2.2 Abordagem Lexical

A fim de discutir e esclarecer as acepções sobre o campo de estudo do léxico, utilizamos como base para a nossa pesquisa autores como Antunes (2012), Biderman (2001), Ilari (2019), Polguère (2018), além de estudos do GTLex⁸ da ANPOLL, entre outros, nos quais nos amparamos ao longo do percurso da escrita da dissertação.

Zavaglia e Welker (2013), abordam o conceito de léxico e lexia com bastante clareza e, segundo os estudiosos desse grupo,

⁸ Programas de Pós-Graduação filiados à ANPOLL e também estudantes desses Programas. Os principais temas de estudo e pesquisa do GT estão associados ao LÉXICO. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2022).

[o] léxico é entendido como o conjunto de todas as palavras de uma língua, também chamadas de lexias. As lexias são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações. Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos linguistas não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos ou terminologias, passando pelas gírias, expressões idiomáticas, provérbios ou palavrões (ZAVAGLIA; WELKER, p. 2013)

Nesse sentido, o léxico é um conjunto de lexias de uma língua o qual não é possível numerar, visto que as línguas são dinâmicas e sofrem acréscimos e mudanças ao longo do tempo e mesmo diariamente. Assim, entendemos a relevância dos estudos sobre o léxico para a sociedade, uma vez que falamos e escrevemos composições lexicais, além de entendermos a importância desses estudos para aprimorar nossas práticas pedagógicas.

Outras vertentes teóricas tratam o léxico como um bem cultural dos falantes, como “patrimônio vocabular” de determinada comunidade linguística; sendo assim um “tesouro cultural abstrato” (BIDERMAN, 2001, p. 14). Para Antunes (2012, p. 27), trata-se de um inventário de elementos linguísticos com o qual manifestamos categorias cognitivas. Ancorados nessas perspectivas, entendemos que estudar o léxico é ativar a mente acerca do valor de nossa identidade linguística, pois “sem léxico não há língua”.

Quando se pensa em léxico, a associação com o termo “palavra” é inevitável, mas, se utilizado em contextos que envolvam os estudos linguísticos, essa associação merece ser cautelosamente analisada. De acordo com Villalva e Silvestre (2014, p. 79), no domínio dos estudos sobre o léxico, a “palavra” possui amplas dimensões significativas que são igualmente relevantes, pois “conhecer uma palavra significa conhecer todo o conjunto de informações que ela comporta e que a constitui, sendo este um conhecimento abstrato e potencial”, devido à sua amplitude, requer cuidado em contextos técnicos de análise lexical.

Segundo Polguère (2018), de acordo com o contexto de utilização, o termo “palavra” pode receber conotações distintas tanto no linguajar cotidiano quanto como termo linguístico; e também afirma que, para evitar equívocos, não é aconselhável usar “palavra” como termo técnico. Com o intuito de substituição, outros termos específicos são utilizados: lexia, unidade lexical, forma de palavra, lexema, locução ou vocábulo. É relevante esclarecer que, objetivando a abrangência das situações, optamos pela utilização de lexia (com maior frequência) ou unidade lexical nas análises feitas neste trabalho, pois, conforme o autor, a lexia ou unidade lexical é a fonte lógica que baseia todas as demais noções.

Diante do exposto, convém fazer outra breve distinção entre léxico e vocabulário, porquanto esses termos são normalmente confundidos nos contextos em que são aplicados.

Polguère (2018) esclarece que o vocabulário é um conjunto de lexias conhecidas em segmentos específicos. Ou seja, em um texto, é um conjunto de lexias utilizadas naquele texto; já o vocabulário de um indivíduo são as lexias que o indivíduo em questão domina. Em suma, o léxico é o conjunto geral de unidades lexicais, e o vocabulário se refere a domínios específicos do léxico. O enfoque de delimitação entre esses elementos será abarcado nas próximas subseções.

Nesta pesquisa, observamos o léxico como estrutura linguística que auxilia na caracterização de gêneros textuais, em outros termos, o vocabulário especializado. Em conformidade com Hoffmann (2004), Lima (2018, p. 106) esclarece que “as unidades lexicais dos textos de especialidade podem ser divididas em três grupos: a) unidades linguísticas gerais, b) unidades gerais de vocabulário científico e c) unidades do vocabulário especializado, nas quais se inclui a terminologia”. No exemplo de exercício do livro didático (Figura 4), a unidade lexical “contrastar” pode ser considerada como uma lexia especializada do exercício didático. Assim como no caso do item avaliativo, normalmente são utilizadas lexias como “assinale”, “alternativa” ou “lacuna”, que pertencem àquele contexto específico e devem ser trabalhadas em sala de aula pelo professor. Esse assunto é um dos pontos de partida para o desenvolvimento desta pesquisa e será aprofundado posteriormente.

Antes disso, abordamos também os aspectos que se relacionam à significação dessas lexias, tendo em vista as disciplinas que se dedicam a isso - a Lexicologia e a Semântica Lexical. Os alunos desconhecem as unidades lexicais especializadas dos exercícios e dos itens e, em razão disso, não conseguem estabelecer relações semânticas entre essas lexias para chegar à compreensão do enunciado. Desse modo, conhecer sobre as ciências que amparam tais estudos é fundamental para se ensinar da melhor forma diante do problema evidenciado nesta investigação, conforme iremos expor sobre a Lexicologia e a Semântica Lexical.

2.2.1 A lexicologia e a semântica lexical

A Lexicologia é uma área da linguística que estuda os fenômenos lexicais. O GTLEX destaca que é atribuição da Lexicologia esclarecer cientificamente a significação do léxico em seus variados níveis. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2022). O foco da Lexicologia está no estudo da classificação e formação das lexias. Biderman (2001) afirma que, embora essa ciência tenha a lexia como objeto básico de estudo e análise, a categorização lexical e a estruturação do léxico também fazem fronteira com a semântica por se ocuparem da dimensão significativa das unidades lexicais. O viés dos estudos da significação de que trata a

Lexicologia é ponto de maior contribuição dessa disciplina para a nossa pesquisa.

Polguère (2018) postula que o léxico é uma rede em que tudo está relacionado de tal modo que, para levar os estudantes a ampliarem seu domínio vocabular, será necessário nos basearmos nos sentidos das lexias e em suas relações com outras expressões, uma vez que é nisso que se fundamenta o sentido linguístico. Por isso, o signo linguístico desempenha um papel central nas abordagens da Lexicologia e da Semântica lexical.

É imperioso destacar as contribuições de Saussure (2006) que, ao tratar de signo linguístico, atribui a sua definição à relação entre significado e significante, traduzida por Polguère (2018) como uma associação entre uma ideia (conteúdo do signo) e uma forma.

Essa breve apresentação sobre o caráter dos signos é apenas uma noção que irá amparar os estudos semânticos, visto que o foco desta pesquisa são as relações entre as lexias e a sua capacidade de combinação para a construção do sentido do enunciado. Para isso, abordaremos de forma objetiva sobre a construção dos sentidos linguísticos.

No que diz respeito aos sentidos linguísticos, eles se classificam em sentidos lexicais e gramaticais. A diferença fundamental entre esses dois conceitos é que os lexicais são compostos por lexias de uma língua e podem ser definidos de forma padrão, dicionarizada; já os sentidos gramaticais não estão conexos às lexias e são descritos no dicionário por meio de noções metalinguísticas ou referências gramaticais. O sintagma lexical pode ser parafraseado com facilidade, como é o caso do substantivo “vizinho”, diferentemente do artigo definido “o”, que é gramatical, conforme exemplificado por Polguère (2018).

Os sentidos lexicais são mais numerosos que os sentidos gramaticais, embora ambos ocorram sempre que necessário. Contudo, o foco deste trabalho são os sentidos lexicais que podem ser representados por meio de redes semânticas, a partir das quais se torna possível a visualização dos termos que se ligam para formar os sentidos dos enunciados. Um exemplo de rede semântica será construído no capítulo metodológico com uma das lexias identificadas no diagnóstico, a fim de melhor esclarecer os conceitos expostos até então. Esses estudos e teorias abordados serão a base para a construção da Proposta de Práticas de Ensino de ampliação vocabular a partir dos gêneros especializados, que são o objeto de investigação do presente trabalho.

Associadas aos sentidos linguísticos estão as fontes de armazenamento lexical e consulta dos significados. Sendo assim, discorreremos, a seguir, sobre vocabulário, dicionário e glossário.

2.2.2 Léxico: vocabulário, dicionário e glossário

O léxico de um idioma possui formas específicas de sistematizar as funções e significações a ele relacionadas. Ao pensarmos o conceito de léxico como um conjunto de todas as lexias de uma língua que possuem sentidos e classificações conforme o contexto empregado, torna-se necessário entender a organização desses registros. Assim, compreendemos a importância do dicionário, seja ele especializado ou não.

A área dos estudos lexicais que se dedica à elaboração de dicionários é a Lexicografia, ciência “intimamente ligada à Lexicologia, que tem por finalidade elaborar obras de referência [...] além de bases de dados lexicais” (ZAVAGLIA; WELKER, 2013). Portanto, a Lexicografia oferece o dicionário como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa em seu aspecto léxico-semântico, entre outros.

Os dicionários podem receber inúmeras classificações. Nesse sentido, Barbosa (2001, p. 35) aponta que, no âmbito do sistema, além do dicionário de língua “tradicional”, que elenca o universo lexical de um idioma, existem os dicionários técnico-científicos e especializados, que podem abarcar seguimentos como o infantil, o terminológico, o bilíngue, entre outros, e que se ocupam de “uma norma linguística e sociocultural”.

De acordo com a referida autora, o dicionário de língua é composto por lexemas de uso frequente e regular que se enquadram em distintas normas; nos dicionários técnicos e especializados, são denominados “vocabulários” por apresentarem um recorte específico de um universo lexical maior. Nessa classe de vocabulários, há ainda o intitulado fundamental, pois constitui-se de um conjunto de lexias de alta frequência e regular em comunidades com normas sociais específicas.

Quando as unidades lexicais ocorrem em um texto manifestado, são organizadas em glossário *lato sensu*. Acerca disso, Barbosa (2001) assevera que

[...] é preciso nuançar a concepção de glossário. Com efeito, o chamado glossário que se encontra ao final de uma obra é, de certa maneira, um vocabulário, já que reúne os vários empregos, ou seja, as várias palavras-ocorrências de um mesmo vocabulário, conquanto sejam essas ocorrências levantadas de um único texto (BARBOSA, 2001, p. 35).

Essa afirmativa de Barbosa (2001) caracteriza o contrário do glossário *stricto sensu*, que é uma obra que possui vocábulos extraídos em um único texto. Cada palavra-ocorrência possui um significado, e não há, nesse caso, verbetes que possuam dois ou mais sentidos atribuídos à mesma expressão.

O dicionário, o vocabulário e o glossário, cada um com suas características, possuem a mesma função: facilitar o acesso e a compreensão do léxico de uma língua. Nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho consciente, com conhecimentos claros sobre as distinções propostas e o conhecimento acerca do uso do dicionário, pode trazer muitos benefícios ao vocabulário dos estudantes, além de outras informações igualmente relevantes que um verbete fornece. Sobre isso, Lima e Seabra (2016) acrescentam que

reduzir o trabalho com o dicionário à procura da definição, da classe gramatical ou do sinônimo de alguma palavra implica em lançar mão de um grande potencial discursivo que lhe é inerente. O professor precisa explorar essas características dos verbetes, essenciais para a formação dos alunos críticos que buscamos (LIMA; SEABRA, 2016, p. 153).

Krieger (2012) ressalta que o dicionário é um livro que tem a tradição de agrupar as lexias de um idioma e definir seus sentidos, tanto os comuns quanto os resultantes dos usos de seus falantes. Além disso, ensina a grafia correta, classe gramatical, sua origem e outras informações lexicográficas importantes. A autora acrescenta ainda que, por esse conjunto de informações contidas no dicionário, fica evidente a fonte de lições privilegiadas sobre a língua e a linguagem por ele representada. Dessa forma, a escola necessita aproveitar melhor o potencial informativo e pedagógico do dicionário.

Nessa seara, na subseção seguinte, discutimos a Lexicografia pedagógica e as implicações do uso do dicionário em sala de aula. Abordamos os caminhos que levaram os dicionários às estantes das escolas públicas, além de refletirmos sobre as dificuldades em levá-los ao manuseio dos estudantes.

2.2.3 Lexicografia Pedagógica: uso do dicionário em sala de aula

O uso do dicionário em sala de aula tornou-se passível de discussão e análise a partir do momento em que o Ministério da Educação implantou, no ano de 2001, o PNLD para distribuição de dicionários. A partir desse programa, que já fornecia livros didáticos para as escolas, percebe-se uma tentativa de possibilitar o acesso aos dicionários a partir da faixa etária dos estudantes.

Desde 2006, os dicionários são distribuídos por “tipo”, classificados de acordo com a faixa etária/ano de escolaridade, conforme descrição do Ministério da Educação (MEC):

- a) Tipo 1 - 1º ano do Ensino Fundamental;
- b) Tipo 2 - 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- c) Tipo 3 - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- d) Tipo 4 - Ensino Médio. (BRASIL, 2012).

A cada tipo de dicionário, muda-se a configuração, que se adéqua às necessidades dos estudantes. Os dicionários ilustrados, destinados ao Fundamental I, por exemplo, não possuem as abreviações que indicam as classes de palavras, para melhor compreensão do estudante nessas primeiras etapas do ensino, como encontramos nos dicionários para 6º a 9º anos e Ensino Médio, onde os nomes aparecem escritos por completo.

A possibilidade de escolha do acervo pela escola, que torna possível a seleção de obras de acordo com o público-alvo, é também um ganho disponibilizado pelo PNLD. Assim, os dicionários disponíveis nas escolas possibilitam um trabalho gradativo de acesso ao dicionário em sala de aula, “com isso, seu potencial informativo pode ser compreendido e aproveitado nas distintas fases e etapas específicas de ensino” (KRIEGER, 2012, p. 10).

Krieger (2012) ressalta o uso do dicionário no âmbito escolar, haja vista que, para ela, é incontestável que o dicionário é uma importante ferramenta pedagógica. Todavia, sua utilização na escola não é tão perceptível. Segundo a autora, pesquisas apontam que os dicionários são pouco utilizados, ou são usados unicamente para uma breve consulta, restrita apenas à grafia ou ao sentido de forma isolada.

Desse modo, a Lexicografia Pedagógica traz à baila o uso dinâmico do dicionário em suas múltiplas funções dentro da escola e da sala de aula, auxiliando o professor a proporcionar ao aluno o acesso à prática de leituras, análises e produção de textos de forma concreta, eficiente (KRIEGER, 2012). A ampliação da competência lexical, e inserção de palavras novas ao vocabulário ativo dos estudantes, também é um motivo que deve levar os professores a aproximarem seus alunos do dicionário.

Acerca disso, Ferraz (2016) ressalta que a competência lexical é revelada pelo domínio do vocabulário ativo e passivo, ou seja, um que é usado com regularidade e outro que o indivíduo reconhece, mas não domina e, por isso, não faz uso. O autor destaca ainda a existência de um vocabulário reserva, também denominado “de transição”, que são unidades lexicais que o usuário conhece, mas não faz uso na fala, somente na escrita em situações eventuais. O dicionário pode, então, fornecer novas unidades lexicais aos diferentes domínios do vocabulário proposto por Ferraz (2016). Para esta pesquisa, espera-se que o dicionário contribua ainda para que as lexias de transição integrem ativamente o vocabulário dos estudantes.

Na próxima subseção, abordamos de forma complementar ao exposto até então a relevância do estudo do léxico para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2.4 O léxico nas práticas educacionais

É comum encontrarmos reflexões sobre o “lugar” e a importância direcionadas aos estudos lexicais no ambiente escolar, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o tempo dedicado ao estudo do léxico em sala de aula, muitas vezes, é ínfimo. Antunes (2012) chama a atenção para a existência do léxico unicamente como elemento morfológico que só existe no interior da gramática, geralmente nos “processos de formação” de palavras. Aparece, em outros casos, como um apêndice, um estudo “adicional” que não necessita de tanta dedicação quanto os demais temas abordados no estudo da língua.

Segundo Cruz (2016), não raro, ignora-se a importância das palavras para a formação de discursos coerentes e coesos. Além disso, poucos são os exercícios e materiais didáticos que convocam o estudante a compreender passagens do texto e que voltem esse entendimento à seleção lexical, ou observação acerca do objetivo do autor ao utilizar determinadas palavras que compõem o texto e os sentidos expressos.

Ademais, o estudo do vocabulário tem se mostrado breve e insuficiente para aquisição de competências que envolvem a leitura e compreensão de textos. A BNCC expõe competências que envolvem todo o Ensino Fundamental, estabelecendo que o discente deve “ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão e autonomia, fluência e criticidade” (BRASIL, 2018, p. 66). As habilidades que envolvem os estudos lexicais aparecem nas duas etapas do Ensino Fundamental como primordiais para o desenvolvimento de tal competência.

Logo nos primeiros anos de escolaridade, 2º ano, o aluno deve desenvolver a capacidade de deduzir significados de palavras com base no texto e no contexto. Essas habilidades devem se aprimorar ao longo das etapas até chegar ao 6º ano, série em que há um aprofundamento dos conhecimentos lexicais devido aos diversos textos de conteúdos curriculares distintos a que o aluno é exposto.

No que se refere ao vocabulário, a habilidade EF06LP12, encontrada na unidade temática “Estratégias de leitura”, expõe que é importante para o aluno do 6º ano de escolaridade: “Identificar vocabulário desconhecido, incluindo especializado e técnico, usando pistas de contexto, estrutura, ilustrações, bem como fontes externas ao texto, como glossários, dicionários, materiais de referência, enciclopédias (físicos ou eletrônicos)” (BRASIL, 2018, p.

173). Nos anos escolares seguintes, há a necessidade de aprimoramento sobre o conhecimento de vocabulário e inferência do significado que a seleção lexical atribui ao texto.

Refletir sobre a habilidade descrita anteriormente chama a atenção para o trabalho com o vocabulário que extrapole o básico, incluindo lexias especializadas e técnicas bem como os diversos valores semânticos atribuídos conforme o gênero textual empregado. Além disso, possibilitar o desenvolvimento do vocabulário do aluno ainda no Ensino Fundamental permite o desenvolvimento de outras competências, além daquelas que envolvem a leitura, e que podem auxiliar o aluno até mesmo na formação de sua identidade. Segundo Antunes (2012),

[n]a estreiteza desse vocabulário básico, o aluno não reconhece seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação. [...] a língua da escola parece uma abstração, parece uma entidade estática, fixa, não em movimento e as palavras, conseqüentemente, parecem ter seus sentidos fixados, tal como etiquetas de pedra (ANTUNES, 2012, p. 22-23).

Desse modo, compreendemos que as discussões em torno da abordagem lexical em sala de aula necessitam de reflexão e discussões constantes, para que instituições e educadores assimilem a importância de os estudantes possuírem uma vasta competência vocabular. E, conseqüentemente, além de ler, possam compreender e produzir textos de forma segura a fim de construir a sua identidade linguística e reconhecer o seu próprio vocabulário. Assim, compreendemos que o sucesso da leitura e compreensão textual envolve diversos fatores, entre os quais o conhecimento lexical merece ocupar o seu lugar de relevância.

O trabalho com o léxico envolve, também, o estudo do vocabulário técnico ou especializado, consoante discutido a seguir.

2.2.5 O vocabulário de especialidade

De acordo com Hoffmann (2004), na década de 1960, as linguagens especializadas, que passaram a integrar a análise dos processos de diferenciação linguística e resultados, em princípio, eram dominadas pelas disciplinas de Estilística, Dialetologia e Sociolinguística. Na pesquisa de linguagens especializadas são considerados, além do objeto de comunicação, os interlocutores, suas intenções e a situação comunicativa. Para o autor, a linguagem especializada é caracterizada pela junção de todos os recursos linguísticos usados na comunicação, delimitados pela especialidade, possibilitando a compreensão entre as pessoas de uma mesma área de atuação.

Lima (2018) pontua de forma esclarecedora sobre as estruturas linguísticas dos textos de especialidade:

. Entre as **estruturas linguísticas de língua comum**, estão contidas unidades lexicais que ocorrem livremente em qualquer texto, sendo ele especializado ou não. Essencialmente, nesse grupo estão componentes lexicais que não se relacionam nem aos conhecimentos especializados, nem aos conhecimentos de composição de gêneros. Ex. Preposições, advérbios, artigos.

. Entre as **estruturas linguísticas especializadas**, estão contidos termos e fraseologias especializadas, ou seja, unidades lexicais monoléxicas e/ou poliléxicas relacionadas a conhecimentos especializados, fortemente marcados pelas áreas avaliadas pelos itens, como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas disciplinas correspondentes. Ex. Solo, relevo, êxodo rural, equação diferencial, células tronco, molécula de água etc.

. Entre as **estruturas linguísticas de gênero**, estão contidas unidades lexicais e fraseológicas relacionadas ao conhecimento técnico de elaboração dos itens, ou seja, estruturas linguísticas capazes de delimitar os diferentes formatos e tipos de item, ou ainda estruturas linguísticas que servem para denominar as partes que constituem os itens. Ex. Alternativa, alternativa de resposta, marque a alternativa correta, lacuna, preencha a lacuna etc. (LIMA, 2018, p. 105, grifos nossos).

Nos exercícios didáticos e itens avaliativos que serão abordados a seguir, é possível identificar a presença de todas as estruturas linguísticas mencionadas. Há o vocabulário de língua comum, que pertence ao vocabulário geral da língua; o vocabulário especializado do conteúdo abordado, no caso específico dos textos aqui tratados, relacionados à Língua Portuguesa; e, principalmente, o vocabulário especializado do gênero textual que, normalmente, gera maior estranheza nos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental devido ao pouco contato com textos do mesmo formato.

Frequentemente, o vocabulário especializado presente nos comandos das atividades difere do vocabulário dos estudantes na idade escolar pesquisada. Isso porque, ao se deparar com lexias especializadas de cada conteúdo entre as nove matérias do currículo do 6º ano, o discente que acaba de concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode apresentar dúvidas no que se refere à compreensão dessas unidades lexicais novas. Assim, promover a resolução dos exercícios e itens avaliativos de forma exitosa, com pouco ou nenhum conhecimento sobre o vocabulário que caracteriza esses gêneros, pode se tornar ainda mais desafiador.

Por causa dessas dificuldades apresentadas por alguns estudantes, especificamente em relação ao vocabulário das atividades e testes, surge a necessidade de aprofundamento do conhecimento das estruturas linguísticas especializadas, não somente por parte dos docentes de Língua Portuguesa, a fim de melhor de instruir os alunos no caminho da compreensão e consequente resolução dos exercícios e avaliações propostas em sala de aula.

Diante disso, consideramos relevante conhecer a fonte dessas lexias, os materiais didáticos e os instrumentos avaliativos, especificamente o livro didático e o PET utilizados neste trabalho.

2.3 Os materiais didáticos e os instrumentos avaliativos

Com o passar dos anos, os materiais didáticos tornaram-se cada vez mais acessíveis aos estudantes da escola pública e se destacaram como ferramenta pedagógica fundamental em todas as esferas educacionais. Entre esses, os livros didáticos são os mais utilizados no âmbito escolar, além dos materiais elaborados pelos próprios professores com a finalidade de abordar os conteúdos trabalhados em sala de aula de modo complementar.

Os instrumentos de avaliação são geralmente escolhidos pelo professor e se baseiam em testes, atividades e trabalhos que buscam aferir a aprendizagem do discente sobre os ensinamentos transmitidos. No entanto, nos anos de 2021 e 2022, vivenciamos mudanças no cenário educacional que refletiram diretamente na utilização dos materiais didáticos e dos instrumentos avaliativos. O livro não foi totalmente excluído, mas perdeu espaço para o PET que, além de material de estudo, tornou-se o principal instrumento avaliativo da rede pública estadual de Minas Gerais.

Nesse intuito, na subseção a seguir tratamos sobre o livro didático, sua função e objetivo como recurso pedagógico, além de amostra e breve descrição do livro utilizado na E. E. Professora Cristina Guimarães, destinado aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

2.3.1 O livro didático

O livro didático é um instrumento que há algum tempo ocupa lugar de destaque nas práticas escolares. É nele que a maioria dos professores se ampara para planejar suas aulas e exercitar os conhecimentos explorados em sala no trabalho docente. Essa prática também é fonte de diversas discussões, haja vista que alguns profissionais utilizam o material como pretexto para cópias e aulas sem preparação prévia.

No entanto, não é sobre essa percepção que se embasa este trabalho. Quanto ao livro, este se faz um importante aparato didático disponibilizado aos docentes e discentes das escolas públicas brasileiras. Nossa pesquisa analisa especificamente os exercícios, as dificuldades apresentadas pelos alunos diante da linguagem empregada e como favorecer o uso desse instrumento no cotidiano escolar. Diante disso, observaremos o livro didático como “portador

dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber a ser difundido no interior das escolas” (GATTI JUNIOR, 2005, p. 31).

Dadas as situações continentais e a desigualdade social do Brasil, em muitos lares, o livro didático é o único material de leitura impresso e fonte solitária de conhecimentos sobre os conteúdos escolares. Nele há textos de gêneros diversos que merecem ser trabalhados de forma estratégica, oportunizando o letramento dos jovens estudantes.

O livro didático é um material padronizado que pode não se adequar às diferentes realidades escolares brasileiras, por isso é tão importante o papel do professor como mediador do contato entre livro didático e aluno.

Ademais, além do próprio aluno, outras pessoas podem ter a oportunidade de conhecer esse material didático e se apropriar dos conhecimentos nele presentes. É importante lembrar que o aluno leva para casa livros de diferentes componentes curriculares além do livro de Língua Portuguesa, que é instrumento de análise desta pesquisa.

O livro didático objeto de nossa pesquisa é o *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor* de Ormundo e Siniscalchi (2018a), utilizado como material complementar pelos estudantes do 6º ano da E. E. Professora Cristina Guimarães e de onde foram extraídos os exercícios trabalhados no diagnóstico.

Trata-se de um livro elaborado com base na BNCC, orientado para as competências e habilidades necessárias aos alunos do 6.º ano. A obra é dividida em oito (8) capítulos, dedicados a trabalhar gêneros textuais específicos que abordam tanto a leitura quanto a produção escrita, e, a partir deles, outros conteúdos são abordados (Figura 5).

Figura 5 - Capa do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*



Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a).

A Figura 6, a seguir, ilustra a primeira página do sumário do livro. Observa-se que, nas primeiras páginas do capítulo 1, são trabalhados os gêneros diário e *blog* e, posteriormente, a abordagem sobre linguagem e aspectos ortográficos é contemplada. Todos os capítulos seguintes apresentam uma formatação semelhante. O livro exibe boa configuração de páginas e utiliza textos interessantes, atrativos e adequados ao alunado do ano escolar em questão. Entretanto, o vocabulário utilizado não é compatível com a experiência linguística da maioria de nossos estudantes.

Figura 6 - Primeira página do sumário do livro *Se e liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*

Sumário					
Minha canção: "Só eu sou eu", de Marcelo Jeneci p. 16					
CAPÍTULO 1 – DIÁRIO: REGISTRO DO EU NO MUNDO					
Leitura 1	Leitura 2	Páginas especiais	Se eu quiser aprender mais	Meu diário na prática	Textos em conversa
Reprodução de página do diário de Marina Torres Sella p. 18 Desvendando o texto p. 19 Como funciona um diário? p. 20	Fragmento de <i>O diário de Zlata</i> , de Zlata Filipović p. 21 Refletindo sobre o texto p. 22	A escrita íntima no blog p. 24	Divisão do texto em parágrafos p. 26	Momento de produzir p. 28 Momento de reescrever p. 29 Momento de apresentar p. 29	<i>O diário de Zlata</i> (Leitura 2) e relato de Jaime Murahovschi para o Museu da Pessoa p. 30
Mais da língua	Isso eu já vi	Conversa com arte	Expresse-se!	Leitura puxa leitura	Biblioteca cultural em expansão
Como nos comunicamos? p. 32 A linguagem é diversa p. 33 A língua: seleção e combinação p. 37	Junto ou separado? (revisão de ortografia) p. 40	Retrato. <i>Retrato coletivo de israelenses</i> , de Roland Fischer p. 42	Retrato e autorretrato. <i>O casal Arnolfini</i> , de Jan van Eyck, Exposição <i>Polvo</i> , de Adriana Varejão, e <i>Enterro em Ormans</i> , de Gustave Courbet Produção de <i>selfie</i> e montagem de painel p. 44	• <i>O diário de Zlata</i> • <i>O diário de Anne Frank</i> • <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i> • <i>Museu da Pessoa</i> p. 46	• <i>Extraordinário</i> • <i>Billy Elliot</i> • <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> • <i>A bolsa amarela</i> p. 47

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a).

Conforme podemos observar na exposição do sumário do capítulo 1, o tratamento dos gêneros textuais é aprofundado no livro, abordando desde textos e atividades que exploram a reflexão sobre os temas e as características do gênero até as propostas de produções textuais.

Assim, notamos que os autores possuem certa preocupação com o aprendizado proficiente da leitura e da escrita. O livro adotado é um bom aparato para o trabalho com os gêneros textuais e, por meio dele, exporemos sobre a importância de se considerar o exercício

como um gênero que também exige compreensão, porque possui uma linguagem específica e especializada, já discutida em outras seções dedicadas à abordagem lexical.

Analisemos, então, o PET, sua elaboração e seus objetivos como instrumento avaliativo no qual estão incluídos os itens avaliativos utilizados nesta pesquisa.

2.3.2 O Plano de Estudo Tutorado (PET)

O PET, diferentemente do livro didático utilizado pela escola, é dividido por semanas e, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, a cada semana um gênero textual é abordado. Primeiramente, é feita uma breve definição do gênero e apresentadas as habilidades da BNCC às quais o estudo daquele período se refere para, em seguida, serem apresentados os itens relacionados aos textos. Em sua maioria, os itens propostos não demonstram cuidado e estudo para a sua elaboração, uma vez que alguns são facilmente encontrados em *sites* da *internet* e outros são compostos por estruturas não condizentes com os padrões técnicos próprios do gênero item, tendo em vista o objetivo de compreensão e aprendizagem.

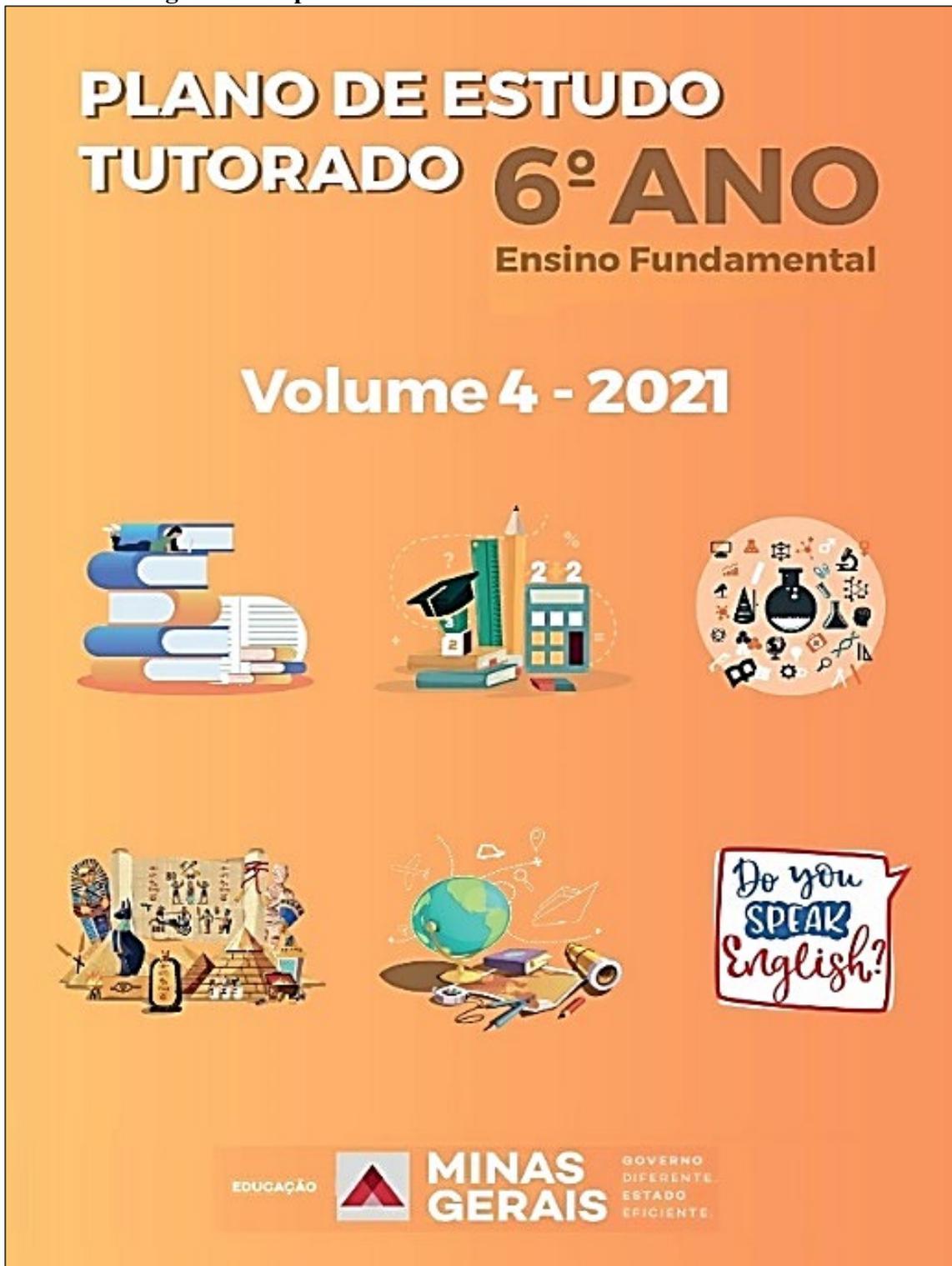
No *site Estude em casa*, página desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) onde são disponibilizadas as apostilas do PET, encontra-se a seguinte apresentação:

O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele será ofertado aos alunos da rede pública como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021c).

A apresentação reforça que essa é uma ferramenta de aprendizagem desenvolvida de forma emergencial para cumprir a função das aulas e das atividades avaliativas que seriam desenvolvidas no regime presencial. Devido a essa necessidade imediata de cumprimento de carga-horária e avaliação de aprendizagem, percebemos que os itens propostos no material possuem algumas “falhas” na elaboração, sem obedecer às características e aos critérios abarcados por Lima (2018).

A Figura 7, a seguir, reproduz a capa do PET do 6º ano, volume 4 - 2021 (MINAS GERAIS, 2021a), instrumento do qual foram extraídos os itens avaliativos para a aplicação do diagnóstico na turma investigada.

Figura 7 - Capa do PET - Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: (MINAS GERAIS, 2021a).

A parte inicial do sumário do PET, referente ao conteúdo de Língua Portuguesa, está descrita na Figura 8, a seguir, com destaque para as páginas 16 e 20 onde constam as semanas com os itens selecionados para a aplicação do diagnóstico.

Figura 8 - Sumário do PET Volume 4

SUMÁRIO	
LÍNGUA PORTUGUESA	pág. 1
Semana 1: Narrativa de aventura	pág. 1
Semana 2: Produção de narrativa de aventura	pág. 5
Semana 3: Leitura digital	pág. 9
Semana 4: Tipos de narrador	pág. 13
Semana 5: Carta de solicitação	pág. 16
Semana 6: Gênero textual relato pessoal	pág. 20

Fonte: (MINAS GERAIS, 2021a).

No sumário, visualizamos um ponto comum entre o PET e o livro didático – as semanas do PET são correspondentes aos capítulos dos livros. Cada semana se dedica a um gênero textual, mas há uma relação entre os gêneros, pois são todos narrativos; e cada semana trabalhada permite a relação com o tema anteriormente trabalhado. No entanto, há poucos itens que abordam questões ortográficas, lexicais ou gramaticais; as análises são unicamente voltadas à compreensão e interpretação dos textos trabalhados.

2.4 A compreensão textual e a aquisição de vocabulário: fatores metacognitivos

O desenvolvimento cognitivo, segundo Luria (1990), perpassa várias etapas. Entre elas tem-se o problema/questão que gera a percepção; a generalização ou abstração; a dedução e a inferência; o raciocínio e, por fim, a solução do problema apresentado inicialmente. Compreender é uma consequência de ler e perceber o texto escrito, deduzir e inferir sentidos. Esse processo pode ser identificado nos gêneros textuais que envolvem atividades e testes escolares desde o processo de visualização até a sua interpretação/resolução.

De acordo com Kleiman (2013), as estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As cognitivas desenvolvem-se de forma inconsciente, são ações que ocorrem para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ou seja, de modo automático. A metacognição, ao contrário, necessita de atividades sem automatização, a compreensão do leitor ocorre de forma monitorada com objetivos mentalmente claros sobre o objetivo da leitura.

No que se refere às habilidades cognitivas de leitura, Koch e Elias (2014) mostram fatores que podem interferir na compreensão textual, entre os quais destacam-se o

conhecimento de elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural e circunstâncias em que o texto foi produzido. Segundo os autores, o conhecimento linguístico

abrange conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH; ELIAS, 2014, p. 40).

Como é perceptível, a seleção vocabular utilizada na elaboração dos textos é um dos fatores que influencia o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, a compreensão, reafirmando o que empiricamente foi observado no cotidiano de sala de aula acerca da dificuldade de resolução das atividades propostas. Além disso, também é relevante ressaltar os fatores metacognitivos, os quais dependem da ativação de outros conhecimentos que ficam armazenados na memória.

Sobre a interferência da consciência metalinguística na aprendizagem, Soares (2016) afirma que, para compreender e produzir textos de forma eficiente,

o aprendiz precisa desenvolver a consciência metalinguística, entendida não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (SOARES, 2016, p. 124).

Nesse ponto, para apreender os sentidos de um texto, entendemos que o aluno não depende unicamente de saber ler e escrever, é necessário conhecer a língua e ativar seus conhecimentos extralinguísticos, fazer reflexões e associações com outros conhecimentos, afinal toda a aprendizagem se desenvolve por meio de estímulos mentais que se iniciam desde os primeiros anos de escolaridade.

Assim, faz-se necessária a ativação do repertório vocabular do indivíduo, visto que a lexia também é uma entidade psíquica “que estrutura nosso conhecimento das línguas, uma espécie de metassigno” (POLGUÈRE, 2013, p. 103). Ao conhecer uma nova lexia, o indivíduo tem a possibilidade de associá-la a outras formas de expressão já conhecidas e que se ligam diretamente àquela palavra, ampliando também a sua capacidade de compreender e interpretar textos.

Biderman (2001) contribui ao afirmar que

[...] o cérebro organiza uma estruturação de lexemas de grande funcionalidade para que, em milésimos de segundos, possa recuperar não só o significado de uma palavra, mas também todas suas características gramaticais e usos que lhe são adequados conforme o contexto do discurso, o tipo de discurso, a situação momentânea e o registro linguístico requerido pela situação, pelo interlocutor e pelo assunto (BIDERMAN, 2001, p. 83).

Assim, o conhecimento lexical deve proporcionar o estabelecimento de relações e discriminações lógicas que serão produto de experiências mentais. Logo, as estratégias metacognitivas são relevantes para o desenvolvimento da Proposta de Ensino, pois, por meio do monitoramento e auxílio na execução das tarefas, da observação das unidades lexicais e internalização dos sentidos para a compreensão do comando, o vocabulário dos estudantes poderá se desenvolver de forma exitosa.

Neste capítulo, buscamos estabelecer o que ancora teoricamente as demais etapas deste trabalho, além de reforçar que as discussões expostas pelos autores aqui citados vão ao encontro das dificuldades muitas vezes encontradas na rotina das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, no próximo capítulo, a metodologia e os procedimentos metodológicos da pesquisa foram explicitados para posterior apresentação dos dados obtidos no diagnóstico e analisados de acordo com a bibliografia estudada.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas que buscam por resultados que causem mudança nos sujeitos e ensinamentos positivos no âmbito investigado devem ser firmadas em estratégias metodológicas delineadas. Sendo assim, neste capítulo, iremos expor a natureza, o gênero e a base metodológica das análises desenvolvidas. Na subseção “O universo da pesquisa”, abordamos o contexto de sua realização, o ambiente e o perfil dos sujeitos pesquisados. Em seguida, na subseção “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, realizamos a apuração do diagnóstico que respaldou a elaboração das práticas de ensino posteriores.

Desse modo, corroborando Paiva (2019), esta pesquisa de natureza aplicada tem como objetivo principal

[...] gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias. Quanto ao gênero, é considerada prática, por possibilitar a intervenção e a mudança no ambiente de pesquisa baseada em conhecimentos científicos, bem como possui dados empíricos, pois envolve experiências e observações em sala de aula. (PAIVA, 2019, p. 11).

Nossa análise será qualitativa e interpretativa, visto que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Dessa forma, analisaremos os dados coletados com o intuito de detectar, diagnosticar os problemas e propor práticas que também serão avaliadas qualitativamente, a fim de mostrar se os objetivos de nossa pesquisa foram alcançados. A pesquisa qualitativa e interpretativa é essencialmente etnográfica, pois o pesquisador está inserido no ambiente pesquisado e, segundo o autor, faz uso de métodos como a observação, sobretudo para obtenção e análise dos dados.

O professor pesquisador deve estar atento às deficiências que emergem na sala de aula e buscar soluções que façam a diferença para os envolvidos na pesquisa. Em outras palavras, é fundamental que esse professor compreenda que “[...] a pesquisa qualitativa desenvolvida no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35). Assim, a partir da observação e compreensão dos problemas apresentados por nossos alunos, poderemos desenvolver ações que auxiliem os estudantes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita bem como no aprimoramento de nossa prática docente.

3.1 O universo da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e com os professores da Escola Estadual Professora Cristina Guimarães, localizada na Avenida Tito Versiane dos Anjos, n.º 890, no bairro Augusta Mota, em Montes Claros, Minas Gerais. O contexto atual é o regime presencial, mas de forma intercalada, visando obedecer aos protocolos de segurança e prevenção à Covid-19.

Em relação à sua estrutura, a escola possui nove salas de aula, quatro banheiros, cantina, biblioteca, quadra, pátio, sala de multimídia e laboratório de informática com um número considerável de computadores. As salas são ventiladas e iluminadas; os banheiros são bem limpos e a cantina bem organizada. A biblioteca possui amplo acervo. A quadra tem cobertura e portão de acesso; como a escola não tem um auditório, o espaço poliesportivo assume essa função. O pátio é espaçoso e arborizado; nele foi feita uma horta para a subsistência da própria escola. Além disso, a escola conta com alguns recursos tecnológicos, como televisão, aparelho *data show*, computadores e materiais didáticos, como livros, cartazes, mapas, murais e livros paradidáticos.

Na escola há cerca de 450 alunos, distribuídos em 18 turmas, sendo quatro (4) do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e cinco (5) do Ensino Médio no turno matutino; e nove (9) turmas no turno vespertino que contemplam do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Conforme mencionado, no momento da pesquisa, as aulas estão ocorrendo de forma presencial após um longo período remoto. Embora a clientela da escola apresente alta vulnerabilidade social, sua rotina é tranquila e organizada, pois há uma série de regras estabelecidas que contribuem para isso, além do fato de a instituição de ensino contar com um corpo docente empenhado na aprendizagem e educação global de seus alunos.

A Figura 9, na página a seguir, ilustra o segundo pátio interno da escola, onde se encontram as salas dos professores, da direção, da supervisão, a biblioteca e algumas salas de aula, além de dar acesso à quadra do lado oposto ao refeitório onde é servido o lanche aos estudantes.

Figura 9 - Pátio interno da E. E. Professora Cristina Guimarães



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

As atividades letivas receberam nova configuração desde que as aulas foram suspensas por consequência da pandemia da Covid-19. Por isso, não foi possível realizar a pesquisa com o número total de alunos da turma em estudo. O 6º ano do Ensino Fundamental da E. E. Professora Cristina Guimarães possui 38 alunos matriculados, entretanto, mesmo com o retorno, não atingimos o número total de estudantes no diagnóstico, pois a frequência oscilava diariamente. Eles possuem idade entre 11 e 13 anos e são todos moradores da comunidade a que pertence a escola.

Na turma, há alunos com níveis de aprendizagem distintos haja vista que, com a pandemia, as aulas presenciais ficaram suspensas por quase dois anos e parte significativa dos alunos não recebeu a assistência necessária para o desenvolvimento das habilidades durante esse período. Assim, muitos discentes não puderam finalizar a primeira etapa do Ensino Fundamental satisfatoriamente. Isso se justifica talvez pela falta de acesso à *internet* ou a ferramentas digitais e ao pouco incentivo de seus familiares. Outros, porém, sempre tiveram a oportunidade e interesse em participar das aulas *online* e desenvolveram adequadamente as atividades remotas, causando menor prejuízo à aprendizagem.

Durante as observações das aulas presenciais, mesmo que em menor número, ficou perceptível uma acentuada dificuldade em proceder sem auxílio à resolução das atividades propostas pelo PET, material que avalia os estudantes atualmente, e pelo livro didático, quando necessário complementar as aulas com exercícios. Durante todo esse período de aulas remotas, a única tarefa atribuída aos alunos foi a de responder aos itens do PET e devolvê-lo a seus professores. Embora pareça que eles tiveram tempo suficiente para desenvolver habilidades que envolvem a resolução de atividades e avaliações, isso não ocorreu tendo em vista que correções estiveram disponíveis em *sites de internet*, facilidade que, muitas vezes, induziu o alunado à realização de cópia.

No Quadro 1, a seguir, traçamos o perfil dos alunos da turma foco da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos estudantes

Código do aluno	Sexo	Idade	Situação Escolar	Acesso à <i>internet</i>
A01	F	11	N	SIM
B02	F	12	N	SIM
C03	F	12	N	SIM
D04	M	11	N	SIM
E05	M	12	N	SIM
F06	M	12	N	SIM
G07	M	11	N	NÃO
H08	F	12	N	SIM
I09	F	13	N	SIM
J10	M	12	N	SIM
K11	M	12	N	SIM
L12	M	12	N	SIM
M13	F	11	N	NÃO
N14	F	12	N	SIM
O15	F	12	N	SIM
P16	M	12	N	SIM

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

Diante do perfil apresentado, percebemos um equilíbrio quanto ao número de meninos e meninas entre os sujeitos pesquisados. No momento do diagnóstico, todos possuem a idade correta para cursar o ano escolar em questão, o 6º ano, com exceção da estudante I09, que já

possui 13 anos, apesar de nunca ter sido reprovada em séries anteriores. Sobre o uso da *internet*, a maioria possui acesso à ferramenta. Apenas G07 e M13 justificaram a falta de acesso, por não possuírem dispositivos eletrônicos próprios; há apenas um *smartphone*, que pertence ao responsável e que os estudantes não podem utilizar. Os demais possuem celulares e usam a *internet* do próprio *chip*; poucos alunos possuem *internet* em casa. Essas informações foram obtidas em conversas informais com os jovens durante as aulas.

3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos desta fase diagnóstica foram divididos em duas etapas. Na primeira, as atividades foram desenvolvidas em dois módulos: aplicação dos exercícios didáticos e aplicação dos itens avaliativos. Na segunda etapa, analisamos as respostas dos estudantes de forma complementar às informações obtidas inicialmente, para confirmar os resultados encontrados. Assim, discorreremos, a seguir, sobre a primeira fase da diagnose.

3.2.1 Aplicação do diagnóstico 1: aplicação dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos

Após a aprovação do Comitê de Ética/Plataforma Brasil nº 5.105.610, foram enviados os termos de consentimento aos estudantes e a seus responsáveis para que a pesquisa fosse devidamente autorizada. A partir disso, foi feito um diagnóstico dos sujeitos pesquisados em relação às dificuldades apresentadas para a resolução dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos do PET, os quais foram aplicados de forma orientada e monitorada, detectando os motivos que frequentemente impedem a compreensão e a resolução das atividades a fim de comprovar as hipóteses apresentadas.

As aulas ocorreram de forma híbrida até 29 de outubro de 2021. Durante esse período, a interação com os alunos se tornou restrita, pois poucos retornaram às aulas presenciais. Em três de novembro de 2021, a opção pelo ensino remoto terminou e, dessa data em diante, todos os alunos tiveram a oportunidade de retornar às atividades presenciais. Mesmo com essa determinação, o retorno ocorreu gradativamente, inclusive por não ser obrigatório o retorno à escola devido ao contexto de crise sanitária, impossibilitando o diagnóstico com o número total de estudantes da turma. A frequência dos alunos às aulas oscilou entre 15 e 23 alunos, em vista disso obtivemos uma amostra de 16 participantes.

Com essa amostra, aplicamos a pesquisa em dois módulos. A seguir, descreveremos o primeiro módulo, que envolveu a aplicação dos exercícios do livro didático.

3.2.1.1 Módulo 1: aplicação dos exercícios do livro didático

a) Aula 1

Conforme já explicitado anteriormente, o livro didático adotado pela escola é o *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*, autoria de Ormundo e Siniscalchi (2018a) da editora Moderna. A primeira atividade trabalhada no livro está relacionada à interpretação de uma notícia. Os gêneros jornalísticos já haviam sido estudados no PET em volumes anteriores, por isso, como os alunos já possuíam conhecimento sobre o assunto, apenas retomamos alguns pontos. A notícia é intitulada “Celular em museu; indignação na internet” (Figura 10

Figura 10 - Texto-base do exercício didático n.º 1

Leia esta notícia.

Celular em museu; indignação na internet.
Conheça a história da foto de adolescentes ignorando obra de arte que se tornou viral na rede

A foto dos adolescentes de olho no celular dando as costas à Ronda Noturna de Rembrandt se tornou viral. Vira e mexe ela aparece nas *timelines* do *Facebook*, de outras redes sociais e em *blogs*. A aparente displicência dos adolescentes tem a fórmula perfeita para causar indignação na internet. Os comentários, sempre negativos, ou apontam para o efeito devastador da tecnologia nas mãos dos jovens – a geração de crianças zumbis, escreveu um blogueiro – ou para a indesejada presença de celulares e outros aparelhos eletrônicos nos museus [...]



Fotógrafo quis mostrar a perplexidade do personagem do quadro, mas teve outro significado. A foto é de Gijsbert van der Wal.

Fonte: Elaborada pela autora, com dados extraídos de Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 164).

Iniciamos a aula na segunda-feira, 22 de novembro de 2021, após cumprimentos e questionamentos sobre o final de semana. Nesse dia, teríamos apenas um horário de aula; no entanto, solicitamos à professora da aula seguinte a cessão do horário para que fosse possível dar continuidade ao diagnóstico. Distribuímos a folha impressa com os exercícios extraídos do livro aos alunos, uma vez que, como já esperado, muitos estudantes não haviam levado seus livros didáticos. Após a entrega do material, iniciamos observando as características estruturais do gênero; em seguida partimos para a leitura, a qual foi feita pela aluna M13. Ao final, fizemos

indagações sobre o tema e perguntamos qual era a opinião de cada um sobre o assunto tratado no texto (uma foto que “viralizou” na *internet*, por mostrar jovens em um museu de costas para uma obra de arte enquanto usavam seus *smartphones*). A participação foi boa; os alunos se identificaram bastante com a notícia, já que também ignoram acontecimentos e fatos importantes enquanto vivenciam a experiência digital.

A estudante N14 mencionou que, quando há reuniões em família e os assuntos não a interessam, ela se senta em “algum canto” para usar seu celular. O aluno E05 comentou que agora todo mundo só quer usar celular, inclusive ele que gosta muito de jogar. Finalizando a breve discussão sobre o texto, solicitamos que os estudantes se dedicassem à resolução dos exercícios propostos no Quadro 2, a seguir, lembrando a eles que poderiam se manifestar em caso de dúvidas.

Quadro 2 - Exercício didático n.º 1

- a) Em sua opinião, por que a atitude dos adolescentes chamou tanta atenção?
- b) Segundo a linha fina, a foto dos adolescentes “se tornou viral na rede”. O que isso significa? Há, na notícia, comprovação dessa informação?
- c) O produtor da notícia procurou relatar os fatos sem reafirmar a ideia de que os adolescentes são displicentes. Que palavra sugere isso?
- d) Veja um comentário escrito no *blog* de uma professora.

Em 2015, a imagem [...] circulou pela internet. Eu recebi textos até de colegas furiosos com a falta de interesse dos jovens. Segundo o jornal *O Estado de S. Paulo*, a foto – tirada em 2014 – foi compartilhada 9.500 vezes. Ninguém imaginou que o grupo poderia ser uma turma de alunos em um passeio pedagógico com o professor de História da Arte! Ninguém imaginou que o tal profissional talvez tenha pedido, ali mesmo, uma pesquisa sobre a tela do fundo (*Ronda noturna*, de Rembrandt).

Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2017/04/dicas-para-professores-5-dicas-de-uso-do-celular-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

O comentário da professora apresenta o mesmo fato sob uma perspectiva diferente. Por quê?

- e) Observe agora o uso de alguns substantivos no texto. Inicialmente, o substantivo *adolescentes* não é acompanhado por artigo. Por que, em seguida, ele aparece antecedido por *os*?
- f) Se em lugar de *um blogueiro* estivesse escrito *o blogueiro*, haveria alteração de sentido? Explique sua resposta.
- g) O texto menciona uma geração de “crianças zumbis”. Qual é a função de *zumbis* nessa expressão? O que a palavra significa?

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 165).

Durante as atividades, os alunos tentaram realizar a resolução sem auxílio e solicitaram explicação em caso de dúvida. Conforme observado ao longo da aplicação do exercício didático n.º 1, eles necessitaram de mais auxílio do que de costume.

A aluna N14 não conseguiu compreender o que foi solicitado na letra “b”, mas não soube ao certo o que causou a sua dúvida. Pedimos, então, que ela lesse o enunciado novamente em voz alta e auxiliamos a compreensão. Similarmente, a mesma questão causou dúvida em E05, G07 e A01 porque não compreenderam o valor semântico de “viral na rede”, expressão imprescindível para chegar ao significado completo de “se tornou viral na rede”. Fizemos a associação das lexias “viral” e “rede” separadamente, depois inserimos no contexto de uso para que os próprios alunos chegassem à resposta.

O aluno D04 foi o primeiro a questionar sobre a letra “c” do exercício n.º 1; disse não ter compreendido e perguntou o que é “displicente”. Pedimos que observasse a imagem que ilustrava o texto e dissesse como os jovens estavam – se estavam prestando atenção ao que acontecia no entorno. Assim, ele compreendeu melhor e, conseqüentemente, procurou no texto a resposta do exercício. A estudante H08 também apresentou dificuldade nesse exercício e solicitou a explicação. Ela disse que não compreendeu nada do que comandava a questão.

Ainda na questão “c”, várias dúvidas surgiram. A aluna O15 perguntou: “Professora, o que é ‘reafirmar’?”; auxiliamos perguntando se ela sabia o que era “afirmar”, e ela respondeu que sim. Explicamos sobre o prefixo re-, acrescido à lexia, e, assim, ela concluiu que seria “afirmar de novo”. Na mesma questão, quatro alunos (P16, K11, Q17 e M13) questionaram o significado da palavra “displicentes”; após outras contextualizações, conseguiram atribuir a significação para responder à questão.

Iniciamos o segundo horário de aula. Partimos para a questão “d”. Nela foi apresentado um comentário acerca da notícia trabalhada no qual uma professora expõe opinião diferente e levanta hipóteses de que os alunos poderiam estar em uma aula de História da Arte e fazendo uma pesquisa solicitada pelo professor. Na resolução, N14 discorreu sobre o não entendimento da questão; quando questionamos o que especificamente ela não havia entendido, ela citou não conhecer o que é “perspectiva”; ao chegarmos à significação, auxiliamos na interpretação do enunciado.

Os exercícios das letras “e”, “f” e “g” abordam as classes gramaticais artigo e substantivo. No entanto, ao iniciar a resolução, percebemos um grande número de questionamentos sobre o assunto na turma. De forma unânime, constatamos o desconhecimento dos alunos sobre essas classes de palavras. A única resposta obtida quando questionamos sobre o assunto foi “são palavras”, pela voz do aluno K11, fato bastante surpreendente uma vez que

o estudo dessas classes de palavras está presente no currículo do 5º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, esses alunos cursaram essa etapa de escolaridade também de forma remota, o que talvez possa justificar a falta de conhecimento sobre o assunto.

Diante da situação, demos uma pausa nas resoluções para explicar de forma sucinta os termos substantivo e artigo. Contudo, percebemos que as dúvidas continuaram mesmo com os conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado na questão. Na questão “e”, K11 questionou sobre a significação de “antecedido”. Na pergunta que compunha a letra “f” do exercício, surgiu o questionamento de E05 sobre o que é “alteração de sentido”, que se relaciona à lexia “blogueiro”, quando precedido de artigo definido ou indefinido.

Retomamos as funções do artigo em relação ao substantivo a fim de auxiliá-lo e de possibilitar que ele construísse a resposta à questão. Além disso, discutimos com o estudante a respeito do significado da expressão geradora da dúvida (“alteração de sentido”), haja vista a frequência de sua utilização nos exercícios didáticos. Na questão “g”, N14 e P16 apresentaram dúvida em “função” e “expressão” e foram auxiliados a atingir a compreensão por meio do contexto. A Tabela 2, a seguir, mostra os exercícios em que os estudantes tiveram mais dificuldade de compreensão.

Tabela 2 - Dificuldades apresentadas no exercício didático n.º 1

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade no comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
1A)	–	–	–	–
1B)	1/16	6,2/100	3/16	18,7/100
1C)	1/16	6,2/100	6/16	37,5/100
1D)	–	–	1/6	6,2/100
1E)	–	–	1/16	6,2/100
1F)	–	–	1/16	6,2/100
1G)	–	–	2/16	12,5/100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

Pelos dados apresentados na Tabela 2, observamos que no exercício n.º 1 predominou a dúvida em relação às lexias “reafirmar” e “displicentes” da questão “c”. Ademais, a expressão “viral na rede”, que embora pareça bem conhecida pelos estudantes da faixa etária dos alunos da turma investigada, apresentou-se como empecilho para a compreensão completa do comando da questão “b”. Portanto, concluímos que, no exercício didático n.º 1, os problemas de compreensão predominaram nas letras “b” e “c”.

b) Aula 2

No segundo dia de aplicação, tínhamos dois horários de aula novamente; nesse caso, os dois primeiros horários. Os estudantes demoram a chegar à primeira aula, atrasando seu início. Alguns alunos que iniciaram o exercício na aula anterior não compareceram nesse dia, por isso não concluíram. Os estudantes continuaram a execução de forma concentrada, inicialmente sem perguntas. Após cerca de 20 minutos do início da aula, as dúvidas surgiram em relação ao exercício didático n.º 2 (Quadro 3).

Preço do diesel tem 4 queda semanal seguida, sem chegar ao consumidor

Quadro 3 - Exercício didático n.º 2

Podemos aprimorar ou diversificar nossa comunicação escolhendo termos mais precisos em lugar daqueles mais vagos ou comuns. Reescreva os títulos de notícias seguindo o exemplo.

a) **Preço do diesel tem 4ª queda semanal seguida, sem chegar ao consumidor**
Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/economia/preco-do-diesel-tem-4a-queda-semanal-seguida-sem-chegar-ao-consumidor/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

b) **Colônias de férias em João Pessoa têm atividades para diferentes idades**
Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/colonias-de-ferias-em-joao-pessoa-tem-atividades-para-diferentes-idades.ghtml>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

c) **Tem até vice-campeão: veja países que jogaram a Copa e não existem mais**
Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/06/29/tem-ate-vice-campeao-veja-7-paises-que-jogaram-a-copa-e-nao-existem-mais.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

d) **Jovens da periferia têm oportunidade de qualificação**
Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/06/jovens-da-periferia-tem-oportunidade-de-qualificacao-cjj0kn7g60hr101pa1kow6w7m.html>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

e) **SP tem 44 cidades em alerta para poliomielite**
Disponível em: <<https://istoe.com.br/sp-tem-44-cidades-em-alerta-para-poliomielite/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 39).

O exercício apresentado no Quadro 3 foi escolhido por exigir dos discentes a reelaboração de títulos, atividade que possibilita a ativação cognitiva dos estudantes e nos oportunizou investigar o conhecimento de vocabulário necessário para a produção das respostas. Ao longo da aplicação, como poderá ser constatado, os estudantes questionaram acentuadamente sobre como proceder à resolução da atividade.

Iniciamos as explicações sobre o exercício, no qual foram apresentados títulos de notícias para que os alunos substituíssem termos “vagos ou comuns” ali contidos por outros “mais precisos”. Esse exercício foi o que mais necessitou de monitoração, pois, além de os alunos não compreenderem o que foi solicitado no comando, havia a instrução de seguir um exemplo que não foi apresentado. O referido enunciado indica: “Reescreva os títulos de notícia seguindo o exemplo”. Todavia não há exemplo, comprometendo, assim, a completa compreensão de como deveria ser respondida aquela proposta de atividade.

O estudante E05 identificou a falha no comando. Explicamos e exemplificamos, mas ainda assim surgiram muitas dúvidas. O aluno P16 questionou, especificamente, o que significa “aprimorar” e N14 perguntou o que são “termos vagos”. Ao fazerem a reelaboração dos títulos, pudemos constatar que o repertório lexical dos estudantes é reduzido, pois não conheciam termos que pudessem substituir os que estavam colocados. A atividade foi finalizada somente por meio de sugestões e muito auxílio. Mesmo assim, oportunizamos que construíssem suas próprias respostas.

Os estudantes B02, A01, H08 e D04 também demonstraram dúvidas em relação ao comando do exercício n.º 2. A partir dessa observação, ficou perceptível que eles permaneceram um tempo significativo da aula tentando reelaborar os títulos ali contidos de acordo com que foi solicitado. Ao receber os exercícios, mesmo após a correção oral, percebemos que seis dos alunos não concluíram ou não responderam.

Esse foi o exercício com maior índice de dúvidas relacionadas à compreensão do comando por parte dos estudantes da turma do 6º ano. As dificuldades apresentadas estão descritas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Dificuldades apresentadas no exercício didático n.º 2

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
COMANDO	5/16	31,2/100	2/16	12,5/100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa, 2021.

Mediante o exposto, concluímos que a dificuldade decorreu devido à ausência de informação, mas ficou ainda evidenciada a dificuldade no que se refere à elaboração de enunciados solicitada em todas as opções da atividade. Além disso, houve o percalço estabelecido pela expressão “mais precisos”, incomum para a maioria dos estudantes daquela turma.

O próximo exercício didático proposto (n.º 3) foi selecionado por se relacionar à compreensão de um texto multimodal no qual há termos e expressões que exigem relações semânticas e conhecimentos prévios para chegar à interpretação (Figura 11).

Figura 11 - Exercício didático n.º 3

Leia uma tirinha da quadrinista mineira Bianca Reis.

Anna Bolenna Bianca Reis

a) Você reparou que os quadrinhos da tirinha não aparecem em uma única linha horizontal, como é bastante comum? Pense nas novas formas de divulgação e de leitura das tirinhas: o que poderia explicar a opção por esse formato?

b) Os quadrinhos ora revelam acontecimentos, ora os pensamentos da personagem. Que recurso foi empregado para diferenciar os dois contextos? Explique sua resposta.

c) Que sentimento a personagem expressa nos três primeiros quadrinhos? Como isso é revelado ao leitor?

d) O que significa “abrir as cortinas” no contexto dessa tirinha?

e) Quem é a personagem que diz “Levanta agora!”? Que recursos verbais e não verbais sugerem que ela é bastante enérgica?

f) Que expressão mostra que, apesar disso, a personagem gosta da “abertura das cortinas”?

g) Qual é a finalidade da frase “Senão te joga água fria”? Que expressão poderia substituir a palavra destacada: *por consequência*, *do contrário* ou *com certeza*?

Fala aí!

Você já teve sentimentos parecidos com os da personagem da tirinha? Quem ou o que é responsável por “abrir as cortinas” para você?

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 40).

Os textos multimodais costumam possuir unidades linguísticas polissêmicas geradoras de dúvidas sempre que aparecem nos exercícios trabalhados em sala de aula. A intenção foi observar a capacidade de inferência de significados por meio do contexto.

O exercício n.º 3 relacionou-se a uma tirinha da quadrinista Bianca Reis, com formato diferente do usual – dois quadros em cima e dois embaixo. Os questionamentos sobre a atividade se deram também em torno das unidades lexicais, as quais se mostraram complexas perante o escasso vocabulário, até então examinado, dos alunos da turma investigada. Na letra “a” do exercício, o aluno K11 perguntou: “Tia, o que é ‘horizontal’ mesmo?”, uma palavra aparentemente fácil, mas que ainda não é consolidada no vocabulário desse aluno. A aluna M13 também pediu explicações sobre a questão de modo geral.

Ainda no exercício n.º 3, D04 disse não compreender a questão “a”, pois não havia feito associação “das novas formas de divulgação e de leitura das tirinhas”, que seriam as leituras virtuais, pelo celular. Ao compreender isso, ele entendeu o motivo do novo formato. B02 e C03 apresentaram a mesma dúvida em relação a esse exercício, porém em momentos distintos da aula.

Ainda no exercício n.º 3, os alunos J10 e P16 apresentaram dúvidas em relação à letra “b”. Às 14h20min, J10 e G07 afirmaram não conhecer a palavra “recurso”, crucial para responder ao questionamento do enunciado. Na terceira pergunta relacionada à tirinha, K11 solicitou ajuda para compreender o comando do exercício como um todo. A lexia “contexto” também suscitou dúvidas nos estudantes, sobretudo em G07 e E05.

O estudante E05 novamente chamou a atenção para a incompreensão de uma expressão, “abertura das cortinas”, retirada do texto e utilizada metaforicamente para simbolizar o “despertar para a vida”. Essas expressões polissêmicas são frequentes em textos desses gêneros textuais, como já apontado. Por meio das imagens da tirinha, explicamos ao aluno o que aquela expressão significa quando utilizada naquele contexto e não em seu sentido literal.

No enunciado da letra “e”, K11 novamente se manifestou. Quando questionado sobre sua dúvida, ele tentou pronunciar a unidade lexical “enérgica”, mas não conseguiu, falou que nunca ouviu essa palavra, pensou até que fosse “energia de luz”. Relacionamos a significação ao contexto de vivência do aluno com sua mãe. Perguntamos a ele se sua mãe costumava ser exigente e meio brava às vezes. Assim, ele conseguiu compreender.

A última questão da atividade também foi alvo de dúvidas por parte dos alunos. A aluna M13 apresentou dificuldade em entender a utilização do termo “finalidade” para responder à primeira pergunta proposta na questão. Na segunda pergunta, dentro da mesma questão, eles deveriam selecionar a expressão que melhor substituísse “senão” entre as opções apresentadas.

A maioria dos alunos respondeu oralmente que poderia ser substituído por “com certeza” ou por “por consequência”; apenas a aluna O15 chegou à resposta correta: “do contrário”. Esses acontecimentos reforçam a importância de um trabalho voltado para a ampliação vocabular, para a semântica lexical, a partir dos materiais didáticos analisados.

A Tabela 4, a seguir, mostra os dados referentes às dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a resolução do exercício n.º 3.

Tabela 4 - Dificuldades apresentadas no exercício didático n.º 3

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
3a)	4/16	25/100	1/16	6,2/100
3b)	1/16	6,2/100	4/16	25/100
3c)	–	–	–	–
3d)	–	–	–	–
3e)	–	–	1/16	6,2/100
3f)	–	–	1/16	6,2/100
3g)	–	–	1/16	6,2/100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

No contexto do exercício n.º 3, o que mais se destacou nas questões propostas foi a quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando da letra “a”, bem como a lexia “recurso” presente na questão da letra “b”. A aula finalizou-se, recolhemos os exercícios e agradecemos a participação dos discentes. Esclarecemos que, posteriormente, a mesma observação seria feita com algumas atividades do PET.

3.2.1.2 Módulo 2: aplicação dos itens do PET

a) Aula 1

No dia 24 de novembro de 2021, iniciamos o diagnóstico, tendo em vista os possíveis entraves encontrados pelos estudantes para desenvolvê-lo. A aplicação ocorreu em dois dias de

aula, já que utilizamos duas semanas de atividades para observarmos mais detalhadamente o que dificulta a resolução dos itens pelos alunos. As semanas 5 e 6 do PET volume 4 foram as escolhidas porque precisávamos aguardar a autorização da pesquisa e o envio dos termos de consentimento aos responsáveis.

O primeiro dia de aplicação ocorreu em uma quarta-feira, dia em que possuímos duas aulas seguidas. Vinte (20) alunos estavam presentes, número superior ao da primeira aplicação dos exercícios do livro didático, realizada no módulo 1. O trabalho foi desenvolvido com todos os estudantes, porém utilizaremos na pesquisa apenas os dados dos 16 alunos da amostra inicial para uma melhor comparação entre as aplicações. Nesse dia, a sala estava mais agitada em função do número de estudantes presentes.

Como exposto no capítulo anterior, a cada semana o PET aborda um gênero textual. Na semana 5, o gênero em estudo foi a “Carta de Solicitação”. Inicialmente, o PET expõe um texto explicativo sobre o gênero, que pode ser explorado pelos alunos e pelo professor. Então, orientamos a turma que procedesse à leitura individual do texto e, depois de alguns minutos, iniciamos a explicação sobre o gênero textual. Durante a explicação, o aluno F06 interrompeu por duas vezes com conversas paralelas com os colegas G07 e J10. Solicitamos que se mantivessem concentrados. Nenhuma dúvida surgiu ao longo da exposição.

O item que avalia a semana 5, denominado por Lima (2018) “item de lacuna”, por se caracterizar pela presença de espaços que devem ser preenchidos pelo avaliando, é composto por um quadro a ser preenchido com informações sobre duas cartas de solicitação explicitadas.

Na primeira carta, o cliente João Lucas solicita o reembolso de sua compra a uma empresa de eletrodomésticos; e, na segunda, a professora Maria Santos solicita ao diretor da agência dos Correios uma autorização para levar seus alunos do 6º ano para uma visita ao local. Os textos são curtos e, por se tratar de cartas formais, alguns termos específicos do gênero foram utilizados para a elaboração. Essa característica refletiu no item relacionado aos textos-base, que solicitou elementos do gênero “Carta de Solicitação” e que não são utilizados com frequência pela maioria dos estudantes da turma pesquisada.

Os textos foram lidos de forma individual e também coletiva. Após a leitura em voz alta pela aluna 015, às 14h14min, discutimos rapidamente sobre o assunto abordado em cada uma das cartas. No Quadro 4, a seguir, mostra os dois textos trabalhados em sala.

Quadro 4 - Textos abordados no item 1 da semana 5 do PET 4

ATIVIDADES

1 - Leia as cartas abaixo e complete o esquema corretamente:

1ª carta

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2021.

À Casa de eletrodomésticos,
Solicitação de Reembolso

Eu, João Lucas Amorim, brasileiro, (estado civil), solteiro, inscrito no CPF sob o nº 123.456.789-10 venho solicitar o reembolso da quantia de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), referente ao pagamento efetuado em 12/07/2021 para aquisição dos produtos descritos no pedido nº 123456, mas não entregues por indisponibilidade dos mesmos.

Sem mais para o momento,

João Lucas Amorim

2ª carta

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2021.

Ilmo. Sr.
Diretor da Agência Central de Correios
Nesta Capital
Prezado Senhor

Venho, por meio desta, solicitar autorização para uma visita dos alunos do 6º ano a essa agência da Empresa de Correios e Telégrafos no próximo dia 20, às 9 horas, a fim de que eles possam conhecer as atividades, o funcionamento e os serviços oferecidos pela agência.

Esclareço que contatos telefônicos anteriores já foram feitos, e a referida data já deve estar agendada.

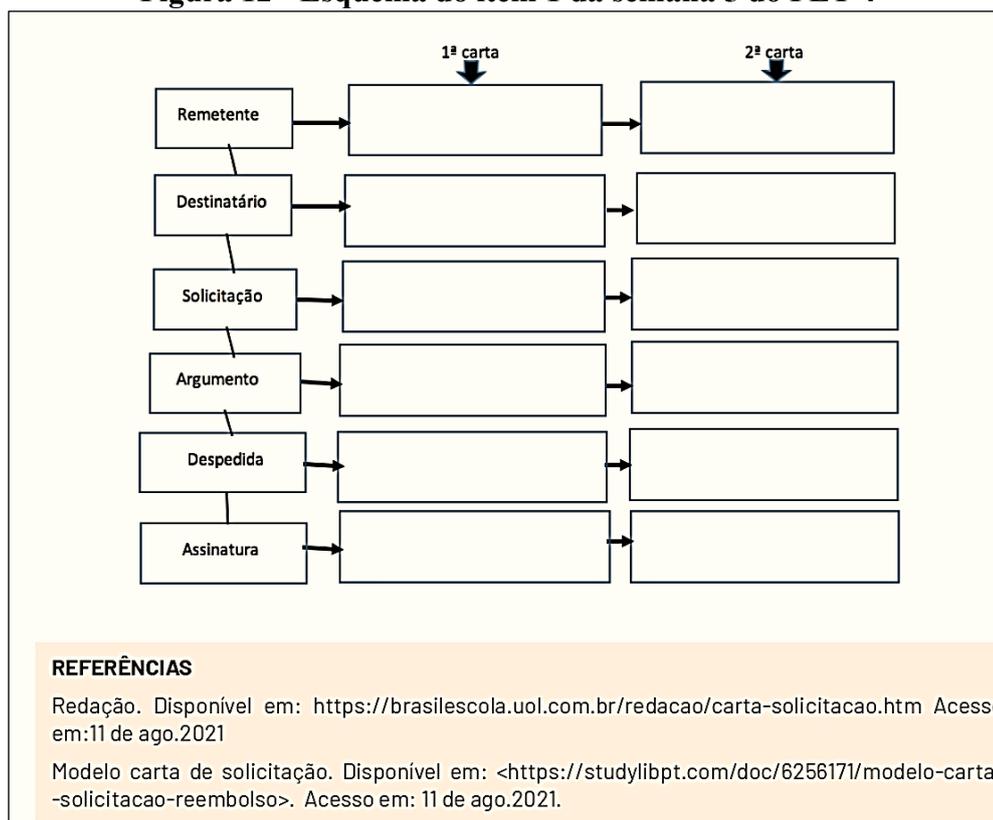
Atenciosamente.

Maria Santos
Professora de Língua Portuguesa

Fonte: (MINAS GERAIS, 2021a, p. 18).

Dando prosseguimento à atividade, os alunos realizaram o preenchimento do quadro da Figura 12, a seguir, correspondente ao esquema do item 1 da semana 5 do PET4.

Figura 12 - Esquema do item 1 da semana 5 do PET 4



Fonte: (MINAS GERAIS, 2021a, p. 19).

As dúvidas iniciaram quando F06, C03, J10 e L12 se pronunciaram porque não sabiam o que deveria ser feito no item. Lemos juntos e questionamos sobre as informações que deveriam ser colocadas nas primeiras lacunas a serem preenchidas. Perguntamos quem era o remetente da primeira e da segunda carta, respectivamente, para que eles compreendessem o que deveria ser feito. Desatento, J10 interpelou novamente: “Tia, o que é remetente mesmo?”, e explicamos a ele que é quem remete, ou seja, quem escreve a carta. E ele continuou: “Então é quem assina?”; respondemos de forma afirmativa para que o estudante concluísse essa etapa do item. Rapidamente, outros dois estudantes (P16 e 015) levantaram o questionamento acerca da lexia “destinatário”. Colocamos os estudantes para pensar um pouco sobre a etimologia da lexia e a aluna 015 supôs que seria para quem a carta é enviada.

A maior fonte de dúvidas desse item, entretanto, se baseou na lexia “argumento”. A todo o momento surgia: “Tia, o que é argumento mesmo?”. Sete dos estudantes apresentaram dificuldade com o significado da palavra mencionada (C03, E05, I09, J10, L12, 015 e P16). Explicamos que, quando solicitamos, ou seja, pedimos algo, geralmente esse pedido vem acompanhado de um motivo, uma justificativa por meio de um argumento. Pedimos, então, que eles encontrassem o motivo da solicitação. Por fim, a aluna I09 perguntou novamente o que seria “solicitação”; lembrei a ela o nome da carta e qual seu objetivo para que compreendesse.

A Tabela 5, a seguir, sistematiza os dados relativos às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Tabela 5 - Dificuldades apresentadas no item avaliativo n.º 1 da semana 5

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
COMANDO	4/16	25/100	–	–
ESQUEMA	–	–	12/16	75/100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

Notavelmente, o maior índice de questionamentos se deu no preenchimento do esquema em relação ao vocabulário de elementos que compõem o gênero textual “Carta de Solicitação”. Uma parcela considerável dos alunos também não soube interpretar a solicitação do comando mesmo que, intuitivamente, pela configuração esquemática do item, fosse possível supor o que deveria ser feito. Assim, constatamos que os alunos não só possuem dificuldades com as lexias que não compõem seu repertório vocabular, como não conseguem relacionar o comando ao que deve ser escrito na resposta.

No momento em que todos os alunos finalizaram a semana 5, iniciamos, no segundo horário de aula, a semana 6 do PET volume 4. O gênero abordado é o “Relato Pessoal”. Como na semana 5, em um primeiro momento, foram expostas as características do gênero. Explicamos aos estudantes o conteúdo acerca da composição do gênero, quando surgiu a primeira dúvida. A aluna O15 questionou o significado de “subjetivo”, no que se referia à linguagem do texto em questão. Lembramos sobre o texto trabalhado no diagnóstico anterior; a notícia que apresentava linguagem objetiva e clara e que, naquele texto, era diferente, pois a subjetividade está ligada a crenças e valores individuais, assim como à compreensão acerca do texto tratado.

Solicitamos que os discentes lessem o texto de relato pessoal do autor Ziraldo, intitulado *Sua presença em minha vida foi fundamental*. As memórias dizem respeito às professoras que marcaram a vida do autor tanto negativa quanto positivamente: as professoras Dulce e Glorinha D’Ávila. Esta última, conforme relatado pelo autor ao final de seu texto, serviu de inspiração para a criação da personagem *A professora maluquinha*, pertencente às narrativas de *O menino*

maluquinho famosa figura criada por Ziraldo (Quadro 5).

Quadro 5 - Texto item 1 da semana 6 do PET 4

ATIVIDADES

A seguir, você vai ler um relato de memórias do escritor e desenhista Ziraldo, no qual ele fala de alguns professores inesquecíveis de sua vida. Sua presença em minha vida foi fundamental

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim, não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. (Deve ser por isso que até hoje sou maluco por colo feminino...) Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas, por causa dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peças de teatro, logotipos, cartazes e ilustrações – tudo a preços módicos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes. Com a fama...)

Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discípula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras palmatórias. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrindo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo, fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menininho pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: “Você ganhou um santinho de recordação?” Não havia ganho, não. Aí, ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras “brilhante” e “futuro” que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai pra conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi a Dona Glorinha d'Ávila, tão pequeninha, tão frágil, tão bonitinha...

Fonte: (ZIRALDO *apud* MINAS GERAIS, 2021a, p. 21-22).

Antes de ler o texto, interpelamos os estudantes acerca do autor Ziraldo, sobre quem o conhecia ou conhecia suas personagens e, surpreendentemente, nenhum aluno o conhecia pelo nome. Quando foi feita a referência ao personagem do autor que usa uma panela na cabeça, *O menino maluquinho*, três dos discentes afirmaram conhecer o personagem e algumas de suas histórias. Afirmaram, inclusive, que já viram os livros na biblioteca da escola.

A partir desse fato, solicitamos que os alunos buscassem conhecer o autor e suas personagens para que a referência feita no texto pudesse fazer sentido para eles e, assim, gerar a compreensão completa do texto. Com isso, percebemos o quanto alguns alunos são carentes de conhecimentos prévios, o que também influencia no escasso vocabulário que possuem. A escola, muitas vezes, é a única fonte de conhecimento e referências de leitura desses jovens.

Após lermos o texto coletivamente, mais uma vez, pela voz de O15 – aluna que sempre se dispõe a ler, ouvimos a opinião dos estudantes sobre o tema tratado, principalmente em relação ao comportamento da primeira professora de Ziraldo. Eles julgaram preconceituosa a forma de tratamento dos alunos pela cor da pele. O fato de a segunda professora ter sido a inspiração para a personagem *Uma professora muito maluquina* chamou a atenção dos alunos, que também demonstraram muito interesse no gênero textual abordado.

O relato de memória pessoal, por ser escrito em primeira pessoa e trazer lembranças cotidianas, atraiu os leitores por eles se identificarem com os momentos relatados. A partir disso, expusemos as fotografias do autor Ziraldo e das personagens mais conhecidas para reavivar a memória daqueles que afirmaram não os conhecer. Foi um momento produtivo e com participação dos alunos de forma evidente.

Em seguida, deixamos que os discentes tentassem efetuar a resolução dos itens da semana 6 do PET 4 de forma autônoma. O Quadro 6, a seguir, apresenta os itens de 1 a 4 sobre o texto lido e exposto anteriormente.

Quadro 6 - Itens da semana 6 PET 4

1 - O foco narrativo é o ponto de vista por meio do qual o narrador conta um fato, uma história ou um acontecimento. a) Em que foco narrativo o relato foi escrito

a) Em que foco narrativo o relato foi escrito?

b) Qual é a importância deste foco narrativo em um relato de memórias?

2 - Coloque V para as afirmativas corretas e F para as falsas.

a) () Em seu relato, Ziraldo diz ter descoberto que a presença de dona Glorinha em sua vida foi fundamental.

b) () A primeira professora do narrador foi inesquecível porque ela deixou marcas positivas na vida dele.

c) () Ao remoer as lembranças, o desenhista afirma ter descoberto que dona Glória foi sua professora maluquinha.

d) () Ziraldo conta que, na igreja, após a primeira comunhão, ele ficou feliz ao receber um santinho como recordação.

3 - As professoras Dulce e Glorinha possuem características diferentes. Que características são essas?

4 - Que tipo de preconceito podemos identificar no texto? Faça um comentário sobre isso

Fonte: (MINAS GERAIS, 2021a, p. 21-22).

No entanto, logo no item 1, o estudante J10 perguntou o que é “foco narrativo”, conteúdo já explicado na semana 4 desse PET e em atividades complementares do livro didático. Relembramos com a turma o conceito. O mesmo aluno questionou também o item da letra “b” e relatou não ter entendido nada quando perguntei a ele onde residia sua dúvida. Diferentemente da semana anterior, as dúvidas aqui foram poucas conforme exposto na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 - Dificuldades apresentadas no item avaliativo n.º 1 da semana 6

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
COMANDO	–	–	2	12,5/100
A	–	–	–	–
B	1/16	6,2/100	–	–

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

No item 2, as alunas I09 e M013 demonstraram dúvidas na afirmação da letra “d”, a qual possui o adjunto adverbial de lugar “na igreja” que torna o item incorreto. A estudante I09 mencionou que não entendeu o sentido do enunciado devido à presença da referida expressão. Os discentes J10 e P16 não compreenderam o que foi solicitado no item de número 3. Pedimos novamente a leitura atenta do texto para melhor identificação das características das personagens. Por último, M13 perguntou que tipo de comentário deveria ser feito no item 4. Comentamos sobre a atitude da professora e pedimos à aluna que emitisse sua opinião a respeito do assunto. Finalizamos a aula quando os alunos iniciaram o intervalo para o lanche. Na semana seguinte efetuaríamos a correção.

b) Aula 2

Na semana seguinte, iniciamos o segundo dia de aplicação do diagnóstico do PET. Em 29/11/2021, a turma estava ainda mais cheia, pois três novos alunos compareceram à escola, por isso os estudantes encontravam-se ainda mais inquietos. Nesse dia, 23 alunos compunham a turma do 6º ano. Diante da situação, destinamos 30 minutos da aula, iniciada às 13h50min, para que eles finalizassem as semanas 5 e 6. Com isso, mais dúvidas surgiram: as estudantes N14 e C03 voltaram a questionar o valor semântico de “destinatário”, e o L12 perguntou a diferença entre “assunto” e “argumento”. Esclarecemos que o assunto diz respeito ao que é solicitado e os argumentos correspondem aos motivos que sustentam o pedido da carta.

Dúvidas também apareceram nos itens da semana 6 acerca do “foco narrativo” questionado pelo aluno G07. Explicamos, mais uma vez, com exposição no quadro para que todos compreendessem. Em seguida, iniciamos a correção das atividades avaliativas do PET pela semana 5. O estudante K11 pediu para efetuar a leitura da primeira carta de solicitação, e a aluna N14 apresentou-se como leitora da segunda carta. Ao finalizarmos as leituras, comentamos sobre os componentes de cada texto e preenchemos o esquema solicitado. Ficou

ainda mais perceptível o quanto os alunos apresentaram dificuldade para promover a resolução do item, devido ao desconhecimento do vocabulário específico do gênero “Carta de Reclamação”.

O primeiro horário chegou ao fim. Nos 50 minutos restantes, lemos novamente o relato pessoal do Ziraldo, comentamos sobre o texto e corrigimos os itens com aparente facilidade. O item n.º 1, composto pelas letras “a” e “b”, caracteriza-se como “item de interrogação direta”. No segundo, definido também por Lima (2018) como “item de alternativas constantes”, foi observado pelos estudantes o fato de o comando apresentar incoerência, tendo em vista que solicita o emprego do “V” em caso de afirmativa “correta” em vez de “verdadeira”, conforme geralmente ocorre em itens do mesmo tipo.

Assim como ocorreu no diagnóstico dos exercícios didáticos, os próprios alunos verificaram uma “falha” na elaboração do comando, só que dessa vez correspondente ao vocabulário. Apesar disso, não apresentaram dificuldades em compreender a solicitação. Talvez por ser este um item bastante comum em atividades e avaliações, quando olham o formato dos parênteses e as letras V e F, intuitivamente sabem o que deve ser feito mesmo sem ler a proposição.

Diante do exposto, a Tabela 7, a seguir, mostra que a maioria dos alunos não apresentou dificuldade em relação ao item 2 da semana 6.

Tabela 7 - Dificuldades apresentadas no item avaliativo n.º 2 da semana 6

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
COMANDO	1/16	6,2/100	–	–
A	–	–	–	–
B	–	–	–	–
C	–	–	–	–
D	–	–	2/16	12,5/100

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do diagnóstico, 2021.

Em relação ao item 4, também de interrogação direta, solicitamos a participação dos estudantes sobre o tema “racismo” contido no texto. Os discentes K11, N14, P16 e J10 participaram efetivamente das discussões, leram suas respostas e expuseram suas opiniões sobre as pessoas que praticam esse tipo de ato preconceituoso (Tabela 8).

Tabela 8 - Dificuldades apresentadas nos itens avaliativos n.º 3 e 4 da semana 6

Número e letra correspondentes ao exercício	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o comando	%	Quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o vocabulário	%
COMANDO	2/16	12,5/100	–	–
COMANDO	1/16	6,2/100	–	–

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

A partir da aplicação das atividades do dia, percebemos que os itens que compõem essa semana do PET são encarados pelos estudantes com certa facilidade quando em comparação com os exercícios do livro didático e, mais uma vez, o que predominou foram as dúvidas acerca do vocabulário desconhecido pelos estudantes. Esse panorama, a nosso ver, reafirmou a urgência de trabalhos que auxiliem os alunos no desenvolvimento de vocabulário, repercutindo na compreensão das atividades propostas e no melhor desempenho em avaliações.

Na subseção a seguir, apresentamos o resumo sistematizado dos resultados obtidos ao longo das duas etapas de aplicação.

3.2.1.3 Sistematização dos dados da fase diagnóstica 1: dificuldade para a execução dos exercícios didáticos do livro

A incompreensão e a dificuldade em executar as atividades são fatores comprovadamente expostos nos relatos de aplicação dos exercícios didáticos. Conforme estabelecido no diagnóstico, ora os estudantes demonstram o não entendimento do enunciado como um todo, ora questionam acerca de uma lexia ou uma expressão desconhecida por eles, o que dificulta a compreensão da sentença do comando de maneira geral.

A partir da aplicação e da observação das dúvidas surgidas a cada exercício, fizemos a junção das dificuldades apresentadas pelos discentes ao longo da investigação com o livro didático, conforme Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Resumo das dificuldades apresentadas pelos alunos nos exercícios didáticos do livro

Código do aluno	Dificuldade em compreender o comando	Dificuldade em compreender o vocabulário	Não relatou dificuldade
A01	x	x	–
B02	x	–	–
C03	x	–	–
D04	x	x	–
E05	x	x	–
F06	–	x	–
G07	–	x	–
H08	x	–	–
I09	–	–	x
J10	–	x	–
K11	–	x	–
L12	–	–	x
M13	x	x	–
N14	x	x	–
O15	–	x	–
P16	–	x	–

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

O Quadro 7 evidencia que, embora as dúvidas relacionadas ao comando apareçam de forma considerável, a maioria dos questionamentos apresentados pelos alunos se refere ao vocabulário que não compõe o repertório deles, dado que o vocabulário utilizado pelo livro se apresenta distante da realidade comunicativa de nossos estudantes. De modo geral, percebemos que os exercícios são bem elaborados e completos, com algumas exceções, a exemplo do exercício n.º 2, no qual ocorreu a ausência de um elemento importante para a compreensão da atividade pelos estudantes.

Apenas dois dos alunos pesquisados não se manifestaram com dúvidas sobre as atividades, o que pode não corresponder à ausência de dificuldade. O que geralmente ocorre é que esses estudantes não questionam por vergonha de se posicionarem perante os colegas. Posteriormente, na análise das respostas dos alunos, poderemos constatar se esses alunos compreenderam os exercícios para respondê-los corretamente ou apenas não quiseram manifestar suas dúvidas.

Após a constatação de que as dificuldades na execução dos exercícios do livro predominam em relação aos conhecimentos lexicais, observamos, na sequência, o resumo das dificuldades na execução do PET.

3.2.1.4 Sistematização dos dados da fase diagnóstica 1: dificuldade para a execução de itens avaliativos do PET

Durante a aplicação do diagnóstico do PET, tornou-se evidente o menor índice de dificuldades em comparação com o livro didático. Como o PET foi elaborado com o objetivo de que o estudante executasse suas atividades avaliativas em casa de forma tutorada, porém autônoma, visto que alguns não teriam acesso a seus professores nas plataformas por não possuírem acesso à *internet*. Diante desse contexto, os itens selecionados são simples e de fácil compreensão embora apresentem problemas estruturais em sua formulação, conforme já apontado, mas que serão discutidos ao longo deste trabalho.

Mesmo que em menor proporção, o PET também ofereceu dificuldades quando comparado a outro material didático, e os alunos, por estarem em sala de aula, expuseram suas mínimas dúvidas e observações ao executarem as atividades avaliativas ali propostas. Percebemos um índice maior de alunos que não apresentaram dificuldade alguma em proceder à resolução dos itens e, diferentemente dos exercícios do livro, há a possibilidade real de a omissão da manifestação significar a ausência de dúvidas devido aos motivos bem esclarecidos até o momento sobre o baixo nível de dificuldade desses itens.

Vejamos, então, no Quadro 8, a seguir, as dificuldades predominantes quando os discentes tentam executar os itens do PET.

Quadro 8 - Resumo das dificuldades apresentadas pelos alunos nos itens avaliativos do PET

Código do aluno	Dificuldade em compreender o comando	Dificuldade em compreender o vocabulário	Não relatou dificuldade
A01	–	–	x
B02	–	–	x
C03	x	x	–
D04	–	–	x
E05	–	x	–
F06	x	–	–
G07	–	x	–
H08	–	–	x
I09	–	x	–
J10	x	x	–
K11	–	–	x
L12	x	x	–
M13	–	x	–
N14	–	x	–
O15	–	x	–
P16	–	x	–

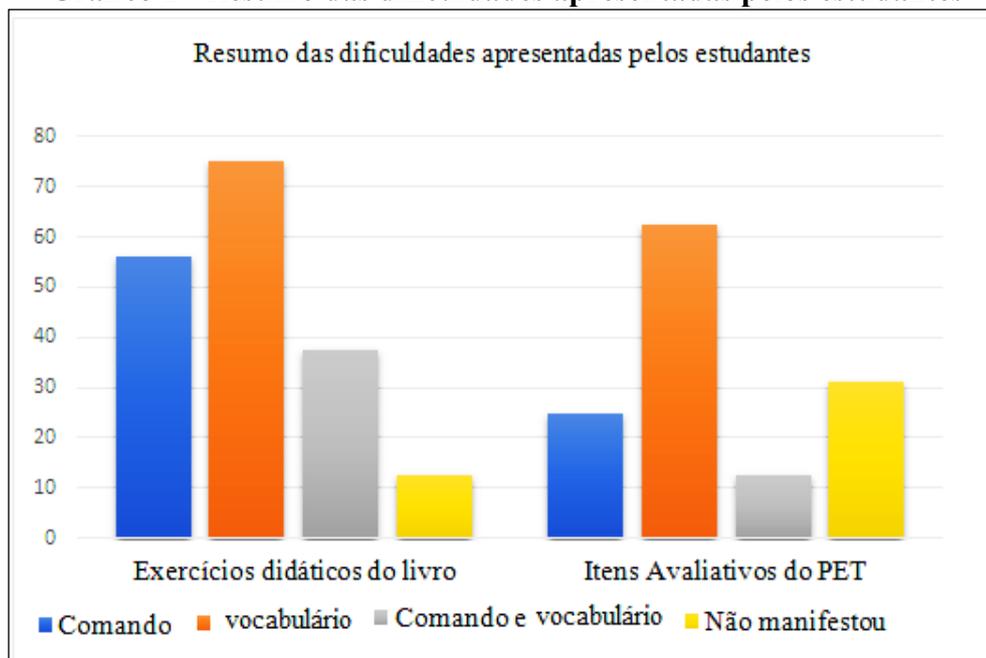
Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do diagnóstico, 2021.

O Quadro 8 expõe o que tem sido discutido ao longo do diagnóstico: a expressiva quantidade de estudantes que não consegue chegar à compreensão completa do item por não conhecer as unidades lexicais empregadas. No caso do PET, o índice de dificuldade é inferior ao do livro didático, mas ainda é relevante. O vocabulário como alvo das dúvidas é um fator a

ser estudado e trabalhado nesta pesquisa, pois a precariedade vocabular dos alunos é real no contexto investigado.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a síntese das discussões realizadas até então.

Gráfico 1 - Resumo das dificuldades apresentadas pelos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da etapa da pesquisa diagnóstica, 2021.

Em resumo, o Gráfico 1 ilustra os principais empecilhos para que os alunos do 6º ano possam adquirir autonomia para resolução dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos. Como já observado nas práticas docentes, os alunos do 6º ano não reconhecem as lexias utilizadas na elaboração das atividades escolares, sobretudo dos exercícios do livro didático.

A partir disso, passamos a reconhecer o quão imperioso é o trabalho com o vocabulário em sala de aula, conforme atesta Antunes (2012, p. 14): “algo de extrema importância para o desenvolvimento das competências necessárias aos usos da linguagem verbal”. Dessa forma, a ampliação vocabular precisa ser vista além de uma questão meramente morfológica, sem se fíndar no significado dicionarizado isolado – reflexão e aplicação prática são necessárias.

Perante essa questão, fizemos o levantamento das lexias que fomentaram as dúvidas dos estudantes ao longo da fase diagnóstica, com outras que surgirão ao longo da Proposta de Práticas de Ensino, para serem trabalhadas de forma contextualizada, evidenciando o papel do vocabulário para compreensão textual-discursiva. Antunes (2012) também pontua sobre a abordagem do vocabulário sob esse viés, destacando os recursos de textualização que se

baseiam nas unidades lexicais, mudando a visão do usuário da língua sobre a utilização lexical e sua consequente familiarização.

No Quadro 9, a seguir, reunimos as unidades lexicais destacadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

Quadro 9 - Lexias apontadas pelos alunos

Lexias e expressões causadoras de dificuldade nos exercícios didáticos	Lexias e expressões causadoras de dificuldade no PET
reafirmar	remetente
displicentes	destinatário
perspectiva	argumento
antecedido	solicitação
função	subjetivo
expressão	foco narrativo
aprimorar	assunto
termos vagos	–
mais precisos	–
horizontal	–
recurso	–
enérgica	–
finalidade	–
viral na rede	–
alteração de sentido	–
contexto	–
abertura das cortinas	–

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

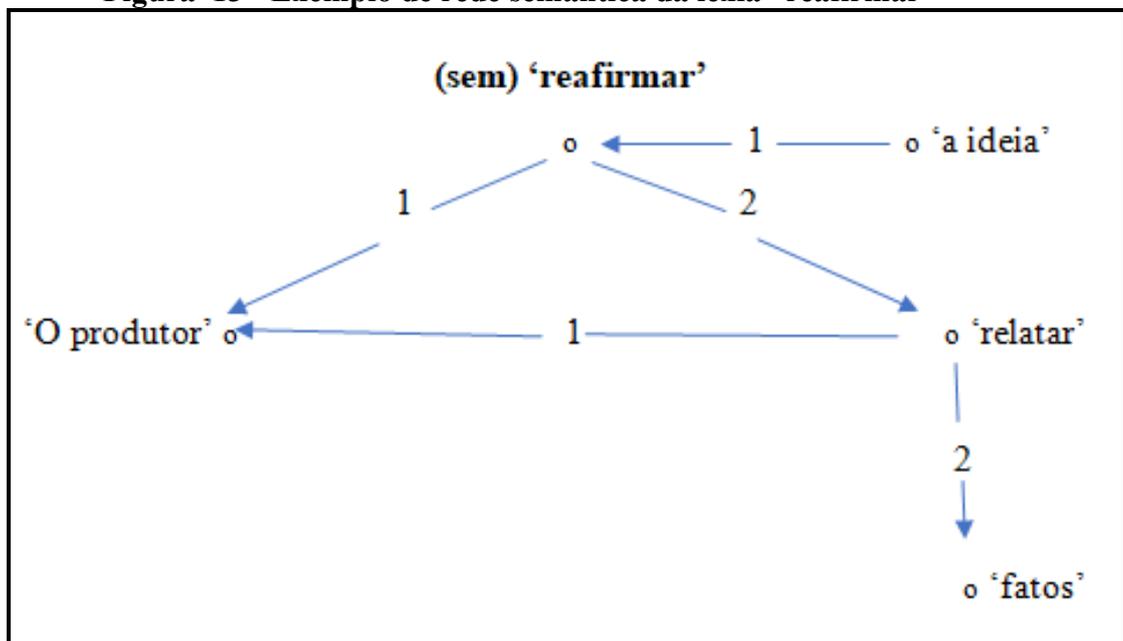
Percebemos que a maioria das dificuldades dos alunos está relacionada à compreensão semântica da lexia empregada no contexto específico das atividades escolares – o vocabulário especializado. Há também questionamentos sobre estruturas linguísticas de língua comum, aquelas nas quais, segundo Lima (2018, p. 105), “estão contidas unidades lexicais que ocorrem livremente em qualquer texto, sendo ele especializado ou não”. Dessa forma, alguns estudantes não compreendem as sentenças dos comandos, pois não conseguem relacionar a lexia ou expressão às demais que compõem o texto, além de outros fatores também já mencionados referentes à elaboração do exercício didático, à ausência de informações ou utilização inadequada do vocabulário especializado do gênero textual analisado.

Diante disso, os sentidos lexicais podem ser representados por meio de “redes semânticas” que se configuram como um esquema de setas que “[...] representam relações

predicado-actante, que interconectam os sentidos lexicais expressos em um enunciado. Os pontos interconectados pelas setas e etiquetados pelos sentidos lexicais são denominados *nós* da rede, e as setas, *arcos*” (POLGUÈRE, 2018, p. 147, grifos do autor). Por meio dessa rede, é possível perceber que os sentidos lexicais não se formam isoladamente, as lexias se conectam formando o texto e construindo o significado que gera a compreensão.

A Figura 13, a seguir, ilustra um exemplo de rede semântica da lexia “reafirmar” geradora de muitas dúvidas na aplicação do diagnóstico.

Figura 13 - Exemplo de rede semântica da lexia “reafirmar”



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir desse exemplo de rede, é possível visualizar as relações lexicais no enunciado. Com esse entendimento, pode-se observar a estrutura semântica das frases e levar os alunos a refletir sobre essas relações em busca da construção do significado de termos aparentemente desconhecidos por eles.

Na subseção 3.2.2, abordamos a Fase 2 do diagnóstico e analisamos algumas respostas às atividades desenvolvidas pelos alunos.

3.2.2 Fase Diagnóstica 2: análise das respostas às atividades aplicadas

Para concluir o diagnóstico, consideramos importante observar as respostas elaboradas pelos participantes da pesquisa a fim de verificar se as dúvidas apresentadas em sala de aula refletiram na compreensão da tarefa, e se os estudantes conseguiram formular as respostas de

acordo com o que foi solicitado no comando dos exercícios e dos itens. A fim de exemplificação, selecionamos dois estudantes para os dois módulos de aplicação, sendo um do sexo feminino e um do sexo masculino, e os materiais livro didático e PET para observarmos e compararmos as respostas.

A escolha dos estudantes se deu de forma aleatória, obedecendo somente ao critério de ser um de cada sexo. Os estudantes escolhidos foram A01, aluna sempre quieta, quase não pergunta, mas que, às vezes, solicita a presença do professor em sua mesa ao apresentar dificuldades. O segundo selecionado foi o aluno J10, um dos meninos mais inquietos da turma, mas bastante participativo e questionador. Como percebido, o perfil dos estudantes é totalmente distinto, o que pode possibilitar uma análise partindo também dessas características.

Como poderemos observar adiante, inúmeros outros problemas apareceram na construção dos enunciados das respostas discursivas, sendo eles de ordem ortográfica, pontuação, concordância, entre outros, comuns a esta etapa de escolaridade, principalmente quando considerado o contexto educacional gerado pela pandemia da Covid-19, mas que serão trabalhados de modo sequencial ao longo das séries do Ensino Fundamental. O foco desta pesquisa é verificar a compreensão das atividades escolares escolhidas, conforme iniciaremos, analisando as respostas dos exercícios didáticos.

3.2.2.1 Respostas aos exercícios didáticos

Optamos por observar as respostas de poucos alunos, uma vez que o diagnóstico foi concluído e sabemos quais são as dificuldades apresentadas pelos estudantes. O objetivo aqui é apenas verificar se as explicações em sala de aula durante as atividades são suficientes para que o aluno consiga realizar a resolução das atividades de forma satisfatória ao que é solicitado.

No que se refere à ausência de um formulário padrão, vale ressaltar que as atividades do livro foram respondidas por alguns alunos nas páginas de seus cadernos; e para aqueles que, porventura, esqueceram o livro em casa, produzimos uma folha com as questões digitalizadas, com o anseio de que todos participassem da atividade. Por isso, algumas respostas foram apresentadas em folhas à parte e outras na própria atividade fotocopiada entregue a eles, mesmo que a orientação tenha sido que todos respondessem da mesma forma, no caderno, como de costume quando o livro didático é utilizado. Além disso, na versão impressa do exercício não havia espaço para respostas.

O Quadro 10, a seguir, mostra as respostas de A01 ao exercício didático n.º 1. Ao observar as suas respostas, percebemos que ela apresentou certa dificuldade para compreender

os exercícios do livro, visto que desenvolveu respostas imprecisas em relação ao que foi perguntado na atividade.

Quadro 10 - Respostas de A01 ao exercício n.º 1

- a) Em sua opinião, por que a atitude dos adolescentes chamou tanta atenção?
- b) Segundo a linha fina, a foto dos adolescentes "se tornou viral na rede". O que isso significa? Há, na notícia, comprovação dessa informação?
- c) O produtor da notícia procurou relatar os fatos sem reafirmar a ideia de que os adolescentes são displicentes. Que palavra sugere isso?
- d) Veja um comentário escrito no *blog* de uma professora.

Em 2015, a imagem [...] circulou pela internet. Eu recebi textos até de colegas furiosos com a falta de interesse dos jovens. Segundo o jornal *O Estado de S. Paulo*, a foto – tirada em 2014 – foi compartilhada 9.500 vezes. Ninguém imaginou que o grupo poderia ser uma turma de alunos em um passeio pedagógico com o professor de História da Arte! Ninguém imaginou que o tal profissional talvez tenha pedido, ali mesmo, uma pesquisa sobre a tela do fundo (*Ronda noturna*, de Rembrandt).

Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2017/04/dicas-para-professores-5-dicas-de-uso-do-celular-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

O comentário da professora apresenta o mesmo fato sob uma perspectiva diferente. Por quê? *isso é antigo*

- e) Observe agora o uso de alguns substantivos no texto. Inicialmente, o substantivo *adolescentes* não é acompanhado por artigo. Por que, em seguida, ele aparece antecedido por *os*?
- f) Se em lugar de *um blogueiro* estivesse escrito *o blogueiro*, haveria alteração de sentido? Explique sua resposta.
- g) O texto menciona uma geração de "crianças zumbis". Qual é a função de *zumbis* nessa expressão? O que a palavra significa?

A) por causa do celular

B) viral significa bombar na internet

C) displicentes são adolescentes que mais presta atenção em nada

D) sim, porque o blogueiro pode ser qualquer blogueiro

E) crianças que não ficam no celular.

Biblioteca cultural

Para conhecer o quadro *Ronda noturna*, procure-o na Wikipédia e clique na imagem. A ampliação permitirá observar detalhes dessa obra-prima de Rembrandt.

Versão das respostas digitadas:

- a) por causa do celular
- b) viral significa bonbar na internet
- c) displicentes são adolescentes que não presta atenção em nada
- d) não entedi
- e) não entedi
- f) Sim. Porque 1 blogueiro pode ser qualquer blogueiro
- g) Crianças só ficam no celular

Na letra “a”, que questiona o motivo pelo qual a foto dos adolescentes chama tanto a atenção, a estudante responde apenas que é “por causa do celular”, o que não é incorreto, porém o que os jovens faziam com o celular e onde eles estavam é o que realmente se espera dessa resposta. Mesmo que o livro indique ser uma resposta pessoal, deve haver um direcionamento pela observação e uma resposta mais completa, até porque, aparentemente, pelo diagnóstico anterior, essa questão (a) não gerou dúvidas durante a sua execução. Esse fato comprova que nem sempre a ausência de questionamentos representa falta de dúvidas por parte do aluno.

Na letra “b”, a estudante respondeu parcialmente sobre o que significa “se tornou viral na rede”, mas não responde o segundo questionamento sobre a comprovação da informação no texto. Já a questão “c” chama a atenção pelo fato de a lexia “displicentes” ter sido alvo de dúvidas entre os estudantes, mesmo com os esclarecimentos dados quanto à significação. Entretanto, o que é solicitado no exercício não é o seu significado, como foi respondido pela aluna A01, e sim qual palavra do texto sugere a afirmação contida no enunciado.

A questão “c” foi uma das que geraram muitas dúvidas, tanto pela lexia “displicentes” quanto por “reafirmar”. Pela resposta da aluna, percebemos que as dúvidas permaneceram e a compreensão ficou comprometida, porque, mesmo após saber o valor semântico das unidades lexicais desconhecidas, os estudantes não conseguiram associá-las às demais lexias para construir o sentido do texto presente nesses exercícios.

As letras “d” e “e” não foram respondidas pela aluna, que declarou não entender como a atividade deveria ser realizada. Dúvidas relacionadas a essas questões também apareceram constantemente durante a aplicação. Na “f” é possível perceber a compreensão da atividade, uma vez que a aluna direciona corretamente sua resposta, embora tenha utilizado o numeral “1” em vez do artigo indefinido “um”. No último questionamento, notamos que também houve compreensão, mas a resposta, mais uma vez, foi vaga e incompleta em relação ao que demanda o exercício.

No desenvolvimento dessa atividade, concluímos que a aluna A01 permaneceu com muitas dúvidas, pois a compreensão não ficou evidente diante de suas respostas em branco e

incompletas. Nesse viés, nota-se a necessidade de práticas de ensino voltadas para esses gêneros em sala de aula, tendo em vista que compreender apenas o texto-base não é suficiente para a obtenção de bons resultados – o entendimento sobre os exercícios é essencial nesse processo.

O Quadro 11, a seguir, mostra as respostas do aluno J10 ao mesmo exercício. Ao verificar se as dúvidas de J10 são as mesmas de A01, observamos que as respostas de ambos são bastante distintas. Verificamos que J10, ao contrário de A01, demonstrou compreender os exercícios e se empenhou em construir respostas mais completas.

Quadro 11 - Respostas de J10 ao exercício nº 1 - Parte 1

<p>questão 1</p> <p>D Porque a atenção deles estava voltada somente para o celular, ignorando o local onde estavam.</p> <p>D Significa que a foto se tornou pública, muitas pessoas viram. Sim, informo que a foto aparece nos timelines do Facebook, reels sociais e blogs.</p> <p>D Que ele relatou o fato, sem especificar que os adolescentes na cidade não demonstravam interesse e atenção nas outras reportagens no seu.</p> <p>D Porque muitas vezes, as pessoas tiram conclusões precipitadas, acabam julgando somente por ver algo, sem saber o contexto, o motivo daquilo que de fato se passa.</p> <p>E Quando escrevemos "os adolescentes" estamos nos referindo a um grupo de adolescentes conhecidos. Quando falamos de "adolescentes", sem o artigo, não estamos especificando quais.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

- a) Porque a atenção deles estava voltada somente para o celular, ignorando o local onde estavam.
- b) Significa que a foto se tornou pública, muitas pessoas viram. Sim, informa que a foto aparece nas timelines do facebook, redes sociais e blogs.
- c) Que ele relatou o fato, sem especificar que os adolescentes na verdade não demonstravam interesse e atenção nas obras expostas no museu.
- d) Porque muitas vezes, as pessoas tiram conclusões precipitadas, acabam julgando apenas por ver algo, sem saber o conteúdo, e o motivo daquilo de fato se passa.
- e) Quando escrevemos “os “adolescentes” estamos nos referindo a um grupo de adolescentes conhecidos. Quando falamos de “adolescentes”, sem o artigo não estamos especificando quais.

Na resposta da letra “a”, vemos que há a informação de que, além de estar usando o celular, os estudantes também ignoravam o que estava à sua volta, correspondendo às expectativas de sugestões de respostas do próprio livro didático.

Na questão “b”, temos também uma resposta completa e satisfatória à pergunta, bem próxima ao que foi exposto no livro como sugestão, mas o mesmo não ocorreu na pergunta seguinte. A resposta esperada é apenas a lexia “aparente”; de forma equivocada, o estudante explicou a afirmativa da questão com suas palavras, demonstrando, portanto, que não compreendeu o que o exercício solicitava. Nos dois questionamentos seguintes, “d” e “e”, J10 expressou entendimento sobre o comando das atividades ao direcionar suas respostas com coerência, de forma simples, sendo fiel à sua forma de expressão.

Na sequência, o Quadro 12, página seguinte, traz as respostas de J10 às demais questões propostas pelo exercício n.º 1. É possível comprovar que o aluno J10 estava atento às orientações de execução das atividades, pois todas as perguntas feitas por ele durante a aplicação do diagnóstico resultaram em respostas adequadas à tarefa.

Quadro 12 - Respostas de J10 ao exercício n.º 1 - Parte 2

F) Sim. Porque "um blogueiro" é uma pessoa anônima, pode se tratar de qualquer um. "O blogueiro" se trata de uma pessoa específica, autor daquele comentário, não é anônimo.

B) Crianças sem vida, sem alegria. zumbi: alma ou fantasma que vagueia durante a noite.

questão 2

A) O diesel tem desconto no preço pela quarta vez seguida na semana, além chegar aos consumidores.

B) Grupos em São Paulo com atividades para várias cidades.

D) Países que jogaram a copa foram vice-campeões e que não existem mais.

D) jovens da periferia têm oportunidade de estrutura.

E) 44 cidades do estado de SP têm atenção dedicada para a Poliomielite.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

- a) Sim. Porque "um blogueiro" é uma pessoa anônima, pode se tratar de qualquer um. "O blogueiro" se trata de uma pessoa específica, autor daquele comentário, não é anônimo.
- b) crianças sem vida, sem alegria.
zumbi: alma ou fantasma que vagueia durante a noite.

Conforme explicitado anteriormente, outros problemas se fazem presentes nas respostas dos alunos, como ausência de letra maiúscula e falhas na pontuação e na ortografia, equívocos que, apesar de sempre serem alvos de orientações nas correções, são "erros" persistentes no Ensino Fundamental.

Partiremos, agora, para a análise do exercício didático n.º 2, no qual muitos alunos apresentaram dificuldade. Como já relatado, o comando não possuía informações suficientes e anunciou um exemplo que não fora apresentado. Os estudantes não conseguiram identificar os termos "vagos e comuns", que, segundo os autores do livro, nas sugestões colocadas no manual do professor, consistem no emprego do verbo "ter", que deveria ser substituído por outros

termos mais precisos. Mesmo após a explicação, os alunos entregaram o exercício em branco ou simplesmente marcaram uma alternativa como a “correta”.

Os dois alunos que são sujeitos de observação nessa etapa diagnóstica responderam à questão. Analisaremos, então, se suas respostas são compatíveis com aquelas sugeridas pelo livro didático.

O Quadro 13, a seguir, apresenta as respostas da aluna A01 ao exercício n.º 2.

Quadro 13 - Respostas de A01 ao exercício n.º 2

Podemos aprimorar ou diversificar nossa comunicação escolhendo termos mais precisos em lugar daqueles mais vagos ou comuns. Reescreva os títulos de notícias seguindo o exemplo	
a)	<p>Preço do diesel tem 4ª queda semanal seguida, sem chegar ao consumidor</p> <p>Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/preco-diesel-tem-4a-queda-semanal-seguida-sem-chegar-ao-consumidor/>. Acesso em: 20 abr. 2018.</p> <p><i>o preço do diesel tem 4º quedas.</i></p>
b)	<p>Colônias de férias em João Pessoa têm atividades para diferentes idades</p> <p>Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/colonias-de-ferias-em-joao-pessoa-tem-atividades-para-diferentes-idades.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2018.</p> <p><i>Em joao pessoa tem atividades para diferentes idades.</i></p>
c)	<p>Tem até vice-campeão: veja países que jogaram a Copa e não existem mais</p> <p>Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/06/29/tem-ate-vice-campeao-veja-7-paises-que-jogaram-a-copa-e-nao-existem-mais.htm?empid=copiaecola>. Acesso em: 20 abr. 2018.</p> <p><i>os países que jogaram a copa não jogam mais.</i></p>
d)	<p>Jovens da periferia têm oportunidade de qualificação</p> <p>Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/06/jovens-da-periferia-tem-oportunidade-de-qualificacao-cjj0kn7g60hr101pa1kow6w7m.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.</p> <p><i>Um jovem tem a oportunidade de qualificação.</i></p>
e)	<p>SP tem 44 cidades em alerta para poliomielite</p> <p>Disponível em: <https://istoe.com.br/sp-tem-44-cidades-em-alerta-para-poliomielite/>. Acesso em: 20 abr. 2018.</p> <p><i>Em sp tem 44 cidades em poliomielite.</i></p>

Versão das respostas digitadas

- a) O preço do diesel tem 4º quedas.
- b) Em Joao pessoa tem atividades para diferentes idades.
- c) os países que jogam a copa não jogam mais.
- d) Um jovem tem oportunidade de qualificação.
- e) Em SP tem 44 cidades em poliomielite.

Como é possível visualizar nas respostas da aluna, não houve a substituição do verbo “ter”; A01 demonstrou esforço para responder, mas, como não compreendeu o que deveria ser feito, acabou por “inventar” outros títulos parafraseando os já existentes.

Observemos, a seguir, o Quadro 14 com as respostas do aluno J10 ao exercício n.º 2.

Quadro 14 - Respostas de J10 ao exercício n.º 2

<p>Questão 2</p> <p>A) O diesel tem desconto no preço pela quarta vez seguida na semana, sem chegar ao consumidor.</p> <p>B) Férias em João Pessoa com atividades para várias idades.</p> <p>C) Países que jogaram a copa foram vice-campeões e hoje não existem mais.</p> <p>D) Jovens da periferia têm oportunidade de estudo.</p> <p>E) 44 Cidades do estado de SP têm atenção dobrada para a Poliomielite.</p>
--

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

- a) O diesel tem desconto no preço pela quarta vez seguida na semana, sem chegar ao consumidor.
- b) Férias em João Pessoa com atividades para várias idades.
- c) Países que jogaram a copa foram vice-campeões e hoje não existem mais.
- d) Jovens da periferia têm oportunidade de estudo.
- e) 44 cidades do estado de SP tem atenção dobrada para a poliomielite.

Nas respostas de J10, percebemos a mesma dificuldade de A01. Apenas nas letras “b” e “c” ocorreu a substituição do verbo “ter” por outras lexias, mas que não tornaram os enunciados dos títulos mais precisos, conforme a orientação do comando do exercício. Nessa atividade, a falta de informações no comando gerou a dificuldade, contudo, mesmo com a explicação e o direcionamento de qual seria o termo a ser substituído, os alunos não conseguiram reelaborar os títulos, pois não possuíam o conhecimento de vocabulário necessário para tal.

Em relação ao exercício didático n.º 3 do diagnóstico, A01 forneceu as respostas apresentadas na no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Respostas de A01 ao exercício n.º 3

a) Você reparou que os quadrinhos da tirinha não aparecem em uma única linha horizontal, como é bastante comum? Pense nas novas formas de divulgação e de leitura das tirinhas: o que poderia explicar a opção por esse formato?

b) Os quadrinhos ora revelam acontecimentos, ora os pensamentos da personagem. Que recurso foi empregado para diferenciar os dois contextos? Explique sua resposta.

c) Que sentimento a personagem expressa nos três primeiros quadrinhos? Como isso é revelado ao leitor?

d) O que significa “abrir as cortinas” no contexto dessa tirinha?

e) Quem é a personagem que diz “Levanta agora!”? Que recursos verbais e não verbais sugerem que ela é bastante enérgica?

f) Que expressão mostra que, apesar disso, a personagem gosta da “abertura das cortinas”?

g) Qual é a finalidade da frase “Senão te joga água fria”? Que expressão poderia substituir a palavra destacada: *por consequência*, *do contrário* ou *com certeza*?

FALTA!

Você já teve sentimentos parecidos com os da personagem da tirinha? Quem ou o que é responsável por “abrir as cortinas” para você?

A) não entendi
 B) não entendi
 C) não entendi
 D) para o monstro entrar
 E) A menina do sonho
 F) para ficar mais claro
 G) ela falou isto porque se a menina não acordar jogar água fria nela

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

- a) não entendi
- b) não entendi
- c) não entendi
- d) para o monstro entrar
- e) A menina do sonho
- f) para ficar mais claro
- g) ela falou isto porque se a menina não acordar jogar água fria nela

Mais uma vez, a estudante apresentou acentuada dificuldade na resolução da tarefa. Já nas três primeiras questões, há a ausência da resposta com a justificativa de que não houve compreensão. Nas demais respostas não há correspondência entre o que o livro sugere e as respostas da aluna, com exceção à letra “g”, que se aproximou do significado da expressão solicitada.

Como exposto também nas demais atividades, a aluna A01 possui certa defasagem em seu desempenho linguístico, quando comparada a seu colega J10, que está na mesma etapa de escolaridade. Percebemos isso tanto na compreensão quanto na elaboração de suas respostas, além da escrita incompleta de palavras e utilização de letras iniciais minúsculas na introdução das sentenças. Possivelmente, houve uma lacuna em seu processo de alfabetização e na aquisição das habilidades dos primeiros anos de escolaridade, justificativas possíveis diante de tal desempenho.

As respostas do aluno J10 ao exercício didático n.º 3 do diagnóstico estão apresentadas no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Respostas de J10 ao exercício n.º 3

"Por favor, limpe o chão do seu dog!"

Questão 3

A) Sim. esse formato chama mais a atenção do leitor, por ser maior e ocupar mais espaço na tirinha.

B) Foi empregado no tirinha valores de pensamento e também valores contendo falas, indicando um acontecimento.

C) Sentimento de tristeza e desânimo. É revelado através dos pensamentos revelados na tirinha.

D) Abrir os olhos para a vida.

E) Ela mesma com outro pensamento. Ela levanta os braços, fala como se estivesse dando ordens, exclamando.

F) A cabeça dela é dividida em duas partes, como se fosse uma cortina.

G) A finalidade é dizer que não tem acordar de um jeito ou de outro. Por consequência, do contrário.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

- a) Sim. Esse formato chama mais a atenção do leitor, por ser maior e ocupar mais espaço na tirinha.
- b) Foi empregado na tirinha balões de pensamento e também balões contendo falas, indicando um acontecimento.
- c) Sentimento de tristeza e desânimo. É revelado através dos pensamentos revelados na tirinha.
- d) Abrir os olhos para a vida.
- e) Ela mesma com outro pensamento. Ela levanta os braços, fala como se estivesse dando ordens, exclamando.
- f) A cabeça dela é dividida em duas partes, como se fosse uma cortina.
- g) A finalidade é dizer que: vou te acordar de um jeito ou de outro. Por consequência, do contrário.

De acordo com a resposta de J10 à questão “a” do exercício n.º 3, conseguimos depreender que o aluno compreendeu parcialmente a pergunta e não respondeu conforme o esperado, visto que foi questionado sobre o motivo da opção pelo formato vertical da tirinha, observando as novas tecnologias. Assim, a resposta dada não foi coerente com a pergunta. Na questão “b”, identificamos que o aluno compreendeu e conseguiu elaborar a resposta de acordo com o comando dado, assim como nas letras “c” e “d”, já que as respostas correspondem ao que era esperado e possuem traços de personalidade do aluno, conforme o seu entendimento, mas sem desviar da proposta.

Na questão “e”, o discente não identificou que havia outra personagem na sequência de acontecimentos da tirinha e, na pergunta sobre quem diz “Levanta agora”, respondeu ser “a mesma com outro pensamento”. Em “f”, quando arguido acerca de uma “expressão”, o aluno não a compreendeu como uma sequência de letras, mas como uma imagem presente na tira, talvez imaginando “expressão facial”, e visualizou que a cortina seria a cabeça da personagem. Nesse exercício, o aluno não conseguiu responder conforme o solicitado.

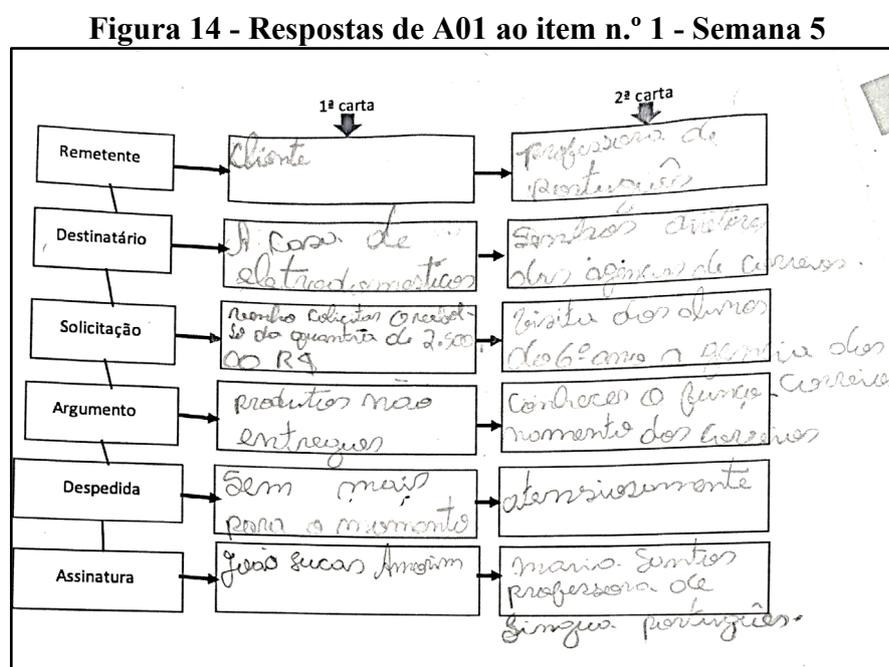
Na última pergunta contida na letra “g”, mais uma vez o aluno compreendeu parcialmente o que foi questionado e, com suas palavras, explicou corretamente a significação da expressão “Senão te joga água fria”, mas não obteve êxito para responder pontualmente o que equivale a “senão” nesse contexto.

Em vista do exposto, percebemos que até mesmo os alunos que apresentaram melhor desempenho nas atividades encontram percalços quando as atividades envolvem o conhecimento de vocabulário. Nesse sentido, analisaremos se esse problema também é recorrente nas respostas elaboradas para os itens avaliativos do PET.

3.2.2.2 Respostas dos itens do PET

Nesta seção, observaremos o desempenho de A01 e J10 no desenvolvimento dos itens avaliativos do PET a fim de comprovar se realmente as dúvidas para o desenvolvimento das atividades propostas nesse material são inferiores, tendo em vista que, durante a aplicação do diagnóstico, as perguntas foram poucas e o tempo de resolução foi menor que o destinado aos exercícios do livro didático.

A Figura 14, a seguir, apresenta o item n.º 1, fonte da maioria dos questionamentos feitos pelos alunos durante a aplicação dos itens do PET.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

a) 1ª carta

- Cliente
- A casa de eletrodomésticos
- venho solicitar o reembolso da quantia de 2.500,00 R\$
- produtos não entregues
- Sem mais para o momento
- João Lucas Amorim

b) 2ª carta

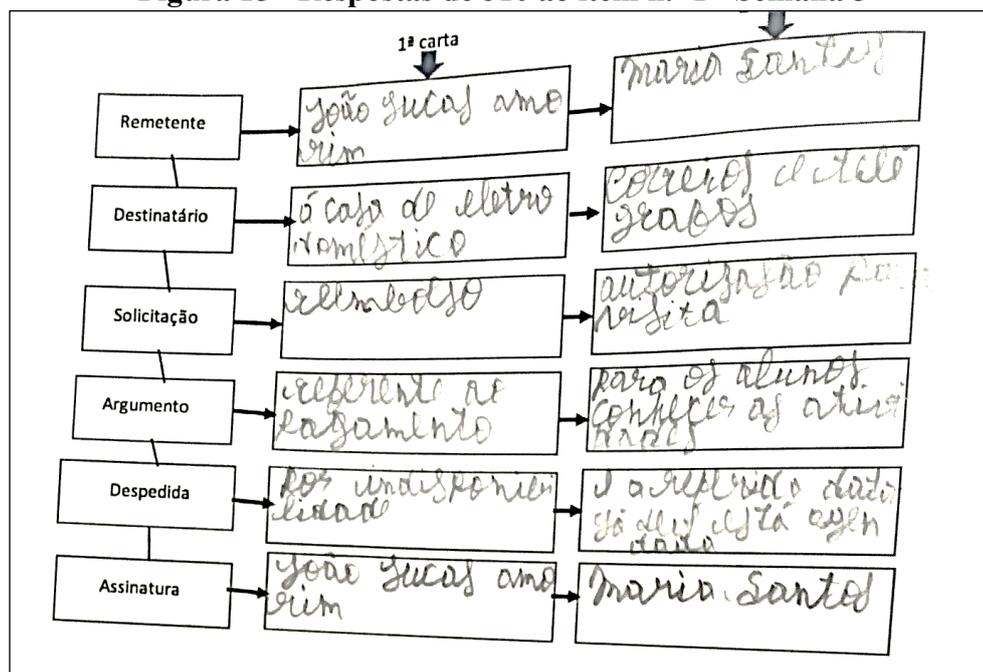
- professora de português
- senhor diretores das agências de correios
- visita dos alunos do 6º ano a agência dos correios

- conhecer o funcionamento dos Correios
- atenciosamente
- Maria Santos professora de Língua português.

O primeiro item observado compõe a semana 5 do volume 4 do PET de 2021. Esse é um item de lacunas as quais o estudante deve preencher com informações contidas em duas Cartas de Solicitação, de acordo com o exposto na descrição da aplicação do diagnóstico. Os alunos apresentaram muitas dúvidas em relação às lexias presentes no item. Nas respostas da aluna A01, notamos que, mesmo com todas as dificuldades demonstradas nos exercícios anteriores, seu desempenho foi satisfatório e as respostas foram condizentes com o que deveria ser preenchido nas lacunas.

No entanto, o aluno J10, que anteriormente apresentou melhor desempenho no item da semana 5, equivocou-se em algumas de suas respostas, conforme evidencia a Figura 15, a seguir.

Figura 15 - Respostas de J10 ao item n.º 1 - Semana 5



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

a) 1ª carta

- João Lucas Amorim
- à casa de eletrodoméstico
- reembolso
- referente ao pagamento

b) 2ª carta

- por indisponibilidade
- João Lucas amorim

- Maria Santos
- correios e telégrafos
- autorização para visita
- para os alunos conhecer as atividades
- e a referida data já deve está agendada
- Maria Santos

Nos campos remetente e destinatário, o aluno preencheu da mesma forma com o nome de quem escreveu a carta, o que é aceitável, já que, de fato, o remetente é também quem assina; porém, no campo que se refere à “despedida” da carta, o preenchimento não corresponde aos elementos contidos nas cartas analisadas. Este, por mais que seja um item aparentemente fácil, requer atenção de quem o responde. Como já mencionado, o aluno J10 é bastante inquieto e, muitas vezes, conversa durante as explicações, o que repercute em deslizes como os cometidos na resolução do item em análise.

Em relação aos itens n.º 1 e n.º 2 da semana 6 do PET, optamos for fazer uma análise conjunta das respostas dos alunos A01 e J10, pois ambos procederam à resolução dos itens de forma adequada do ponto de vista da compreensão dos comandos. As respostas desses alunos estão dispostas nos Quadro 17 e 18, a seguir.

Quadro 17 - Respostas de A01 aos itens n.º 1 e 2 - Semana 6

Ziraldo Alves Pinto, Revista Nova Escola, p.58

1 - O foco narrativo é o ponto de vista por meio do qual o narrador conta um fato, uma história ou um acontecimento.

a) Em que foco narrativo o relato foi escrito?
1ª pessoa

b) Qual é a importância deste foco narrativo em um relato de memórias?
É uma história mais detalhada, que ele cria a história com o raios palavras.

2 - Coloque V para as afirmativas corretas e F para as falsas.

a) () Em seu relato, Ziraldo diz ter descoberto que a presença de dona Glorinha em sua vida foi fundamental.

b) () A primeira professora do narrador foi inesquecível porque ela deixou marcas positivas na vida dele.

c) () Ao remoer as lembranças, o desenhista afirma ter descoberto que dona Glória foi sua professora maluquinha.

d) () Ziraldo conta que, na igreja, após a primeira comunhão, ele ficou feliz ao receber um santinho como recordação.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas

1.

- a) 1º pessoa.
b) É uma historia mais detalhada, que ele cria a história com suas palavras.

2.

- a) V
b) F
c) V
d) F

Quadro 18 - Respostas de J10 aos itens n.º 1 e 2 - Semana 6

1 - O foco narrativo é o ponto de vista por meio do qual o narrador conta um fato, uma história ou um acontecimento.

- a) Em que foco narrativo o relato foi escrito?

Em 1º ele conta o que aconteceu com ele.

- b) Qual é a importância deste foco narrativo em um relato de memórias?

*É importante para que nós consigamos
viver as melhores sensações vividas pelo narrador.*

2 - Coloque V para as afirmativas corretas e F para as falsas.

- a) (**V**) Em seu relato, Ziraldo diz ter descoberto que a presença de dona Glorinha em sua vida foi fundamental.
b) (**F**) A primeira professora do narrador foi inesquecível porque ela deixou marcas positivas na vida dele.
c) (**V**) Ao relembrar as lembranças, o desenhista afirma ter descoberto que dona Glória foi sua professora maluquinha.
d) (**F**) Ziraldo conta que, na igreja, após a primeira comunhão, ele ficou feliz ao receber um santinho como recordação.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

1.

- a) Em 1º ele conta o que aconteceu com ele.
b) É importante para nos conseguirmos viver as sensações vividas pelo narrador

2.

- a) V
b) F
c) V
d) F

Existem pontos a serem melhorados na elaboração das respostas, mas elas se mostraram coerentes com o proposto nas perguntas. Cada aluno apresentou formas próprias de desenvolver a construção da resposta: A01 se mostra objetiva, com respostas curtas e simples; e J10

permaneceu um pouco mais preocupado com a elaboração completa, como já vinha demonstrando.

Os Quadros 19 e 20, a seguir, apresentam as respostas de A01 e J10, respectivamente, para os itens 3 e 4 da semana 6.

Quadro - 19 Respostas de A01 aos itens nº 3 e 4 - Semana 6

3 - As professoras Dulce e Glorinha possuem características diferentes. Que características são essas?

Uma professora deixou marca boa na vida dele, é a professora dulce deixou uma marca ruim na vida dele.

4 - Que tipo de preconceito podemos identificar no texto? Faça um comentário sobre isso.

racismo. apenas por colocar só alunos branquinhos no colo.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

3. Uma professora deixou marca boa na vida dele, é a professora dulce deixou uma marca ruim na vida dele.
4. racismo. apenas por colocar só alunos branquinhos no colo.

Quadro 20 -Respostas de J10 aos itens nº 3 e 4 - Semana 6

3 - As professoras Dulce e Glorinha possuem características diferentes. Que características são essas?

Sim. Dulce era diferente e preconceituosa e Glorinha era regular, frágil e orientadora.

4 - Que tipo de preconceito podemos identificar no texto? Faça um comentário sobre isso.

Racismo Dulce ao colocar apenas os alunos "brancos" no colo e ressaltar Glorinha como criança "racista".

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

Versão das respostas digitadas:

3. Sim. Dulse era diferente e preconceituosa e Glorinha era pequena, frágil e bonitinha.
4. Racismo. Dulse ao colocar somente os alunos “brancos” no colo e rejeitar ziraldo caracteriza racismo.

Novamente, ambos os alunos conseguiram responder com êxito ao que foi questionado nos itens n.º 3 e n.º 4. A linguagem empregada nesses últimos itens é notadamente mais simples; as lexias são de conhecimento dos alunos e os conhecimentos exigidos para as respostas estão explícitos no texto-base. A ausência de dúvidas durante a aplicação explicita o porquê de esses itens serem considerados mais “fáceis” se comparados aos exercícios que o livro didático costuma apresentar.

A análise das respostas de A01 e J10 nos permitiu perceber que a turma em estudo é bastante heterogênea e o nível de aprendizagem dos estudantes pode variar bastante. Não obstante, as dificuldades de compreensão, sobretudo no âmbito lexical, são de fato um impasse para a maioria dos estudantes da turma, reafirmando a importância de trabalhos que se voltem para os exercícios e os itens.

Nesse sentido, o ensino de vocabulário especializado, expondo os alunos a termos que frequentemente serão encontrados nas atividades e nos exames que a vida estudantil apresentará, é de suma importância para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à compreensão e à aquisição de vocabulário de forma consolidada.

Tendo em vista a análise feita e os resultados obtidos por meio a aplicação da primeira fase desta pesquisa, partiremos, então, para a Proposta de práticas de Ensino, elaborada com o objetivo de amenizar as dificuldades encontradas, desenvolvendo a competência lexical dos estudantes envolvidos.

4 PROPOSTA DE PRÁTICAS DE ENSINO

Com base nas implicações dos testes diagnósticos, iniciamos as práticas fundamentadas na teoria estudada e revisada sobre os estudos lexicais, e organizamos a Proposta de Práticas de Ensino. Este capítulo foi elaborado com o intuito principal de cumprir o objetivo geral desta pesquisa e, assim, sugerir ações para ampliação vocabular dos estudantes participantes do trabalho que aqui se desenvolve. Contudo, foi também idealizado como um recurso de reflexão e possível mobilização da comunidade escolar para os problemas apresentados pelos estudantes do 6º ano da E. E Professora Cristina Guimarães no que se refere ao conhecimento lexical, e o consequente desempenho nas atividades escolares e nas avaliações internas ou externas.

Nessa perspectiva, a Proposta não fica restrita apenas à sala de aula e ao desenvolvimento do estudante, mas aproxima-se dos professores da escola e dos acadêmicos do curso de Letras da UNIMONTES, que são professores em formação. Assim, duas mesas-redondas foram promovidas com a finalidade de despertar interesse nos ouvintes pelos temas em questão.

Um dos objetivos de apresentar a pesquisa e discutir o tema com os professores da escola foi ouvir sugestões para a execução da segunda fase. Para os acadêmicos, realizamos como última prática da Proposta, embora apresentada neste texto juntamente com a prática que envolve os docentes. A intenção desse compartilhamento de informações foi a de mobilizar os acadêmicos a respeito de questões que podem ser encontrados por eles em suas práticas futuras na profissão.

Na segunda fase, desenvolvemos com os estudantes ações que consistiram em um minicurso, duas oficinas e a aplicação das atividades voltadas à compreensão e estímulo ao desenvolvimento vocabular dos discentes, por meio de orientações sobre como o aluno deve chegar à resposta de acordo com o comando da questão, com foco na semântica lexical e lexicografia pedagógica.

Na subseção 4.1, estabelecemos as ações desenvolvidas de forma detalhada com reflexões acerca de cada aplicação.

4.1 Fase 1: Participação dos professores da escola e acadêmicos do curso de Letras

A primeira prática voltou-se aos docentes da E. E. Professora Cristina Guimarães e acadêmicos dos *campi* da UNIMONTES, por meio de mesas-redondas nas quais pesquisas foram expostas e conhecimentos foram compartilhados sobre o léxico, os processos avaliativos

e o ensino.

Além de cumprir uma exigência da pesquisa e do Mestrado Profissional em Letras, essa integração entre os profissionais da Educação Básica e estudantes da graduação acontece conforme determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que ressalta critérios como:

- a) grau de inovação do trabalho;
- b) impacto econômico, social e cultural da pesquisa e do Programa;
- c) aplicabilidade e caráter inovador, atuação do Pro Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras nos contextos local, regional, nacional e internacional, considerando os impactos científico, tecnológico e educacional associados, tendo em vista a natureza do Programa;
- d) integração entre Pós-Graduação, Graduação, Escolas Públicas de Ensino Médio e Ensino Fundamental (BRASIL, 2019).

Dessa forma, organizamos a primeira mesa-redonda destinada aos professores que atuam na escola *locus* da pesquisa, conforme relatado na subseção 4.1.1, a seguir.

4.1.1 Módulo 1: Mesa-redonda “Léxico, Avaliação e Ensino”

Em 8 de abril de 2022, às oito horas, durante uma reunião de módulo II da Escola Estadual Professora Cristina Guimarães, ocorreu a mesa redonda “Léxico, Avaliação e Ensino”, na qual contamos com a presença do professor Dr. Bruno de Assis Freire de Lima e da professora Dr.^a Renata Amaral de Matos Rocha, que trataram dos temas: “Contribuições da Linguística das Linguagens Especializadas ao Ensino: resultados de pesquisas” e “Produção de textos narrativos na escola: considerações sobre avaliação”, respectivamente. Além dos professores convidados, a professora pesquisadora também apresentou os dados sobre esta pesquisa.

Os professores da E. E. Professora Cristina Guimarães foram convidados para o módulo II, já previsto no calendário escolar de reuniões da instituição. Nesse dia, a pauta contou com a mesa-redonda, além dos temas já preparados pelo setor pedagógico para serem tratados. A mesa durou cerca de três horas, com duas horas e 30 minutos de exposição das palestras e 30 minutos reservados a perguntas e observações dos professores ouvintes acerca do que fora tratado pelos palestrantes.

A Imagem 1, a seguir, mostra o cartaz de divulgação da mesa-redonda na comunidade escolar.

Imagem 1 - Cartaz de divulgação do evento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras



Mesa-redonda

Léxico, Avaliação e Ensino

PALESTRAS

Exercícios didáticos e itens avaliativos: o estudo do léxico para o desenvolvimento do vocabulário nas práticas de Língua Portuguesa (Pesquisa em desenvolvimento).
Mestranda Prof.^a Nádila Marina de Carvalho (EEPCG/Unimontes)

Contribuições da Linguística das Linguagens Especializadas ao Ensino: resultados de pesquisa.
Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG)

Produção de textos narrativos na escola: considerações sobre avaliação.
Prof.^a Dr.^a Renata Amaral de Matos Rocha (UFMG)





Mediadora:
Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)

ORGANIZADORES:
Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)
Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG)
Mestranda Prof.^a Nádila Marina de Carvalho (EEPCG/Unimontes)

Dia: 30/04/2022, às 8h.
Pela plataforma Google meet
(o Link será divulgado via E-mail e grupo institucional)




Fonte: Elaborado pela organizadora, 2022.

A professora Maria do Socorro Vieira Coelho, mediadora da mesa, abriu o evento se apresentando e agradecendo a presença dos participantes – direção escolar, professores e palestrantes convidados. Em seguida, explicou os motivos de nos reunirmos para abordar os temas escolhidos e o objetivo do evento; então, passou a palavra à diretora Andréa Mameluk Ferreira.

A diretora também agradeceu à professora Maria do Socorro Vieira Coelho, ao professor Bruno de Assis Freire de Lima, à professora Renata Amaral de Matos Rocha e a esta pesquisadora pela organização do evento. Ressaltou as qualidades da professora Nádila Marina de Carvalho (pesquisadora) e do quanto ela contribui para o desenvolvimento dos alunos da escola, a competência da equipe de professores que compõe a escola e que, certamente, o envolvimento deles seria satisfatório.

A mediadora retomou a fala solicitou que a pesquisadora iniciasse a sua fala, primeiramente se apresentando como professora de Língua Portuguesa e mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Logo após, apresentou o evento aos ouvintes por meio da exposição da proposta de contribuir com os professores a partir de informações que poderiam agregar conhecimento para a melhoria das práticas. O objetivo também era de receber sugestões que contribuiriam com a pesquisa em desenvolvimento; mencionou-se, ainda, sobre a carga-horária do evento e emissão de certificados para os participantes.

No segundo momento de sua fala, a pesquisadora expôs as etapas da pesquisa de acordo com a seguinte sequência: proposta de pesquisa, hipóteses, objetivos, justificativa, pressupostos teóricos, metodologias, universo da pesquisa, aplicação do diagnóstico e resultados obtidos. Após a exposição de que os estudantes pesquisados possuem consideráveis dificuldades em compreender os exercícios do livro e elaborar respostas, e que o principal empecilho está situado na competência lexical, algumas reflexões foram expostas sobre o uso adequado do material, bem como sobre a aplicação dos exercícios de forma cuidadosa e monitorada.

A Imagem 2, a seguir, registra um dos momentos da exposição da pesquisa.

Imagem 2 - Apresentação da proposta de pesquisa

The image shows a Google Meet interface during a video conference. On the left, a large white screen displays the title "PROPOSTA DE PESQUISA" in blue capital letters. Below the title, the text reads: "Analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano da Escola Estadual Professora Cristina Guimarães para compreender os exercícios didáticos e itens avaliativos, no que tange ao conhecimento lexical." At the bottom of the screen, there is a blue bar with a notification: "O meet.google.com está compartilhando sua tela." and two buttons: "Interromper compartilhamento" and "Ocultar". On the right side of the screen, a grid of 12 video thumbnails is visible. The thumbnails show various participants: Nadila Carvalho, Andrea Mame... (represented by a blue circle with the letter 'A'), Terezinha Maria..., Bruno de Assis F..., Cleia Silva, Amanda Ramos, Renata Amaral, Andre Alves Mar..., AUGUSTO RAB..., Amanda Fernand..., and Mais 29 pessoas. Each thumbnail includes a small icon in the top right corner, likely for muting or video control.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Ao concluir a sua participação, a pesquisadora agradeceu a presença e atenção de todos e anunciou a palestrante seguinte, Dr.^a Renata Amaral de Matos Rocha, professora da UFMG, que após a leitura de seu currículo, falou sobre textos narrativos e avaliação e relatou que o tema tratado é resultado de sua tese de doutorado defendida em 2018.

Primeiramente, a professora explicou a motivação para a pesquisa intitulada *Produção de textos narrativos na escola: considerações sobre avaliações*, que está relacionada à sua experiência na docência em Língua Portuguesa. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2013, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Belo Horizonte - MG. Os participantes foram alunos com e sem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (Imagem 3).

Imagem 3 - Apresentação do tema da pesquisa - Prof.^a Renata Amaral de Matos Rocha

The image shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide is displayed with the following content:

- Logo of Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) on the top left.
- Text: "UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS" and "Centro Pedagógico" on the top center.
- Logo of UFMG on the top right.
- Title: "PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO" in the center.
- Contact information: "Profa. Renata Amaral" and "reamaral.teixeira@gmail.com" on the bottom right.
- Year: "2022" at the bottom center.

On the right side of the screen, a grid of participants is visible:

- Top row: Renata Amaral (the presenter) and Bruno de Assis Freire de ...
- Second row: Amanda Ramos and Soborno Coelho.
- Third row: Stefani Toledo and Terezinha Maria Marçue...
- Bottom row: "Mais 40 pessoas" (More 40 people) and "você" (you).

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Nesse contexto, ela observou a falta de conhecimento sobre as patologias e/ou transtornos e de infraestrutura para determinados casos. Verificou, também, a utilização do mesmo currículo, estratégias e metodologias para toda a turma, além do histórico de legislação sobre inclusão. Renata Amaral de Matos Rocha aferiu o desempenho de seus alunos com TDAH, o modo como se comportavam em sala de aula e realizavam as atividades, e a forma como a escola lidava com esses estudantes.

A situação, segundo a palestrante, gerou a reflexão sobre o ensino de língua materna e estratégias de avaliação ligada às habilidades escritas diante da diversidade de alunos atendidos. Assim, tomou consciência do quanto pode ser diferente o desempenho escolar dos estudantes, o quanto são múltiplas as inteligências, as competências, as habilidades, assim como os desejos e interesses de estudantes com ou sem algum tipo de patologia/transtorno. Relatou que, a partir disso, passou a perceber que é necessário observar as potencialidades de cada sujeito no processo educacional.

O objeto dessa pesquisa se baseou no desempenho de dois grupos de alunos em suas produções de textos narrativos submetidos às mesmas condições de produção, os quais ela nomeou Grupo de Estudantes com TDAH / Grupo Experimental (GET) e Grupo Controle de Alto Nível de Atenção (GCA). A professora expôs, ainda, acerca da teoria que embasou a sua pesquisa. De acordo com os autores por ela estudados, há uma ampla relação entre linguagem e atenção, o que reflete no desempenho linguístico-interacional do sujeito.

A aplicação da pesquisa se dividiu em quatro etapas, conforme ilustra O Quadro 21, a seguir.

Quadro 21 - Procedimentos adotados e materiais - Prof.^a Renata Amaral de Matos Rocha

PROCEDIMENTOS ADOTADOS E MATERIAIS
<p>Etapa 1: Coleta dos laudos dos estudantes com TDAH, na escola campo (escola pública federal de EF);</p>
<p>Etapa 2: Conversa com todos os estudantes sobre a pesquisa; Momento de instruções sobre o Teste d2; Aplicação do Teste d2 por especialistas;</p>
<p>Etapa 3: Correção dos 207 Testes d2 por especialistas e emissão de laudos;</p>
<p>Etapa 4: Formação dos grupos de estudantes para coleta de dados; 9 GET, grupo experimental, estudantes portadores do TDAH; 9 GCA; grupo controle, estudantes com atenção alta. (Grupos mistos / Estudantes do 3º ciclo do EF, 7º ao 9º ano)</p>

Fonte: Rocha (2018).

Após três momentos de análise, a professora Renata Amaral de Matos Rocha apresentou os resultados expostos Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 - Resultados da pesquisa - Prof.^a Renata Amaral de Matos Rocha

Aspecto do texto em avaliação	GET	GCA	Avaliação do desempenho
01. Construção da situação inicial da narrativa	100,0%	88,9%	GET melhor
02. Construção da complicação da narrativa	100,0%	100,0%	GET/GCA igual
03. Construção do desenvolvimento da narrativa	66,7%	88,9%	GCA melhor
04. Construção do clímax da narrativa	22,2%	66,7%	GCA melhor
05. Construção do desfecho da narrativa	100,0%	100%	GET/GCA igual
06. Construção da coda da narrativa	66,7%	55,6%	GET melhor
07. Percepção de elementos da situação inicial da narrativa	11,4%	10,5%	GET melhor
08. Percepção de elementos da complicação da narrativa	15,9%	21,8%	GCA melhor
09. Percepção de elementos do desenvolvimento da narrativa	15,9%	20,0%	GCA melhor
10. Percepção de elementos do clímax da narrativa	5,1%	12,9%	GCA melhor
11. Percepção de elementos do desfecho da narrativa	17,8%	20,7%	GCA melhor
12. Percepção de elementos da coda da narrativa	13,2%	15,4%	GCA melhor
13. Compreensão do universo de referência do vídeo	66,7%	55,6%	GET melhor
14. Unidade temática (adequação do texto ao tema do vídeo)	100,0%	100,0%	GET/GCA igual
15. Construção da coerência textual	55,6%	88,9%	GCA melhor
16. Organização das informações no texto (≠vídeo)	77,8%	55,6%	GET melhor
(≈vídeo)	22,2%	44,4%	
17. Compreensão do propósito comunicativo do vídeo	66,7%	55,6%	GET melhor
18. Construção de texto narrativo	100%	100,0%	GET/GCA igual
19. Percepção das marcas de tempo da narrativa do curta	-	-	GET/GCA igual
20. Percepção das marcas de espaço da narrativa do curta	-	-	GET/GCA igual
21. Uso de mecanismos enunciativos na retextualização	-	-	GET/GCA igual
22. Relevância informativa do texto	66,7%	55,6%	GET melhor
23. Percepção da relação do vídeo com outros textos	0,0%	22,2%	GCA melhor
24. Referência explícita ao vídeo	88,9%	77,8%	GET melhor

Aspectos indicados em 19 a 21 não tiveram indicação de dados numéricos e/ou percentuais, na análise.

Fonte: (ROCHA, 2018).

De forma surpreendente, os resultados expostos pela palestrante apontam um melhor desempenho por parte dos estudantes com TDAH (o GET) em comparação com o grupo GCA. A professora Renata Amaral de Matos Rocha relacionou os resultados à avaliação, o que comprova que há diferença de aproveitamento nos dois grupos. No entanto, os resultados contrariam a hipótese inicial de que os portadores de TDAH teriam desempenho aquém dos alunos com alto nível de atenção em suas produções, quando investigados pontualmente.

Em alguns casos, o desempenho dos estudantes GCA foi melhor; em outros, os do grupo GET se sobressaíram. Com isso, concluiu que a escola precisa focalizar e propor estratégias que alcancem o potencial de todos os seus alunos. A professora Renata Amaral de Matos Rocha finalizou a sua participação e agradeceu a atenção dos presentes.

A pesquisadora Nádila Marina de Carvalho retomou a palavra e após a leitura do currículo do professor Dr. Bruno de Assis Freire de Lima do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), que também coorienta a pesquisa que aqui se desenvolve, o palestrante iniciou a sua exposição acerca do resultado de suas pesquisas. Antes disso, explicou conceitos específicos de uma de suas áreas de atuação – a linguística das linguagens especializadas.

O professor iniciou conceituando “especialidade”, segundo o dicionário, e em seguida falou sobre Comunidade especializada, Linguagem especializada e Linguística das Linguagens Especializadas a partir dos teóricos Swalles (1990), Bluteau (1638), Mandeleev (1869), Wuster (1930) e Hoffman (2004). Discutiu sobre Comunicação especializada, a partir da abordagem comparativa entre Terminologia e Lexicologia em interface com o léxico, e sobre a Linguística das Linguagens Especializadas na interface com o vocabulário, texto, discurso e gramática.

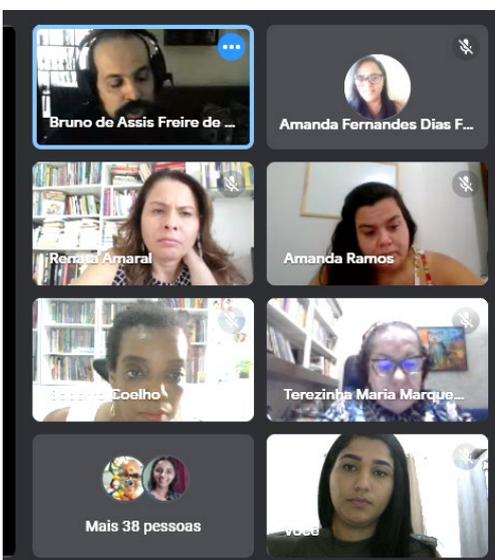
Mencionou os primeiros meios de comunicação que aconteceram por meio das pinturas rupestres, e ainda sobre a datilografia como especialidade do século passado, quando os documentos eram produzidos na máquina de escrever e não eram todas as pessoas que possuíam a habilidade e o conhecimento especializado para datilografar.

O palestrante expôs, também, acerca da estrutura das linguagens especializadas, que se baseiam em: vocabulário especializado, gêneros especializados e gramática especializada. No vocabulário especializado, a Terminologia apresenta unidades lexicais especializadas; e conceituou “termo” como “uma estrutura normalmente linguística que corresponde a um conceito especializado”. Por fim, explicou o que são gêneros de especialidade, a partir do conceito geral de gênero do discurso até as características que delimitam a especialidade no gênero, conforme demonstrado na Imagem 4, a seguir.

Imagem 4 - Linguagens especializadas

Linguística das Linguagens Especializadas: O que é?

- Especialidade
- Comunidade especializada (SWALLES, 1990)
- Linguagem especializada (BLUTEAU, 1638; MENDELEEV, 1869; WUSTER, 1930)
- Linguística das Linguagens Especializadas (HOFFMANN, 2004)



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Ao finalizar a parte teórica, o Bruno de Assis Freire de Lima relatou os resultados de suas pesquisas. O primeiro deles é o Dicionário Ilustrado Bilíngue de Edificações para o Ensino (DIBEE), cujo objetivo é possibilitar o acesso dos estudantes do curso de Edificações do IFMG a termos especializados de forma didática, por meio de ilustrações e tradução em Língua Inglesa. Esse dicionário é construído por uma equipe composta por professores e estudantes (LIMA, 2023). A Imagem 5, a seguir, apresenta a capa do DIBEE.

Imagem 5 - DIBEE – Dicionário Ilustrado Bilingue de Edificações para o Ensino

DIBEE DICIONÁRIO ILUSTRADO BILÍNGUE DE EDIFICAÇÕES PARA O ENSINO

INSTITUTO FEDERAL Minas Gerais

Mensagens na chamada

As mensagens só podem ser vistas pelas pessoas na chamada e são excluídas quando ela termina.

professor de português.

Terezinha Maria Marques Teixeira 09:43
 Profa. Renata, parabéns pela pesquisa. Você acha que a escola padroniza demais as habilidades dos alunos? Qual a sua sugestão para que essa padronização não seja tão rígida? Os professores e a escola estão preparados para atender os alunos com necessidades especiais?

Amanda Ramos 09:48
 Bom dia, pessoal, não se esqueçam de assinar a lista de presença! Segue o link:
<https://forms.gle/rQKxQt5uSXRx5hBV6>

Kely Cristina 09:50
 Muito interessante, Bruno. Faz muito sentido

Stefani Toledo 09:50
 Muito interessante, professor!

Enviar mensagem para todos

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

O professor Bruno de Assis Freire de Lima prosseguiu apresentando os resultados de sua tese de doutorado *Item de avaliação de múltipla escolha: um estudo na perspectiva da linguística das linguagens especializadas*, que aborda o item avaliativo de múltipla escolha como gênero especializado, que possui um vocabulário também especializado. O instrumento de análise desta pesquisa são as avaliações do PAAE. A tese do professor, defendida em 2018, é uma das principais fontes de referência desta dissertação.

Finalizou a sua apresentação, agradeceu e disse estar disponível para outros encontros semelhantes. Em seguida, a professora Maria do Socorro Vieira Coelho agradeceu aos palestrantes e comentou que as apresentações expostas podem ser fontes de outras pesquisas, convidando os professores da E. E. Professora Cristina Guimarães a ingressarem no PROFLETRAS, ressaltando a abrangência dos estudos lexicais e que ainda há muito a ser investigado.

Em seguida, as perguntas expostas no *chat* foram lidas, com a participação da professora convidada da UNIMONTES, Terezinha Maria Marques Teixeira. De modo geral, a participação dos professores foi efetiva, com observações e indagações também da professora Amanda Ramos Maciel, e dos demais dos professores, que ressaltaram a importância do trabalho com o léxico em sala de aula. Todos agradeceram a contribuição das pesquisas apresentadas. A professora Silvana Meira Vitorino, de Língua Portuguesa, elogiou as apresentações e disse que os temas tratados são de fato recorrentes no cotidiano escolar, e discutir a respeito é de grande valia para a Educação.

A professora Maria do Socorro Vieira Coelho, juntamente com a pesquisadora, agradeceu a atenção e disponibilidade da equipe em participar do evento e solicitou a assinatura da lista de presença para posterior envio dos certificados. A diretora Andréa Mameluk Ferreira agradeceu novamente as contribuições dos palestrantes, e o evento foi finalizado para que a reunião de módulo II da escola prosseguisse com a pauta já programada pela equipe pedagógica.

4.1.2 Módulo 2: Mesa-redonda “Léxico e Ensino”

A professora orientadora desta pesquisa, Maria do Socorro Vieira Coelho, e a mestrande Amanda Ramos Maciel organizaram uma mesa-redonda para ser apresentada aos acadêmicos dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, *campi* de Almenara, Espinosa e Unaí. O evento também contou com a participação de seis professores do Departamento de Comunicação e Letras; a mesa foi mediada pelo professor Ilmar Rodrigues Fernandes e ocorreu em 16 de dezembro de 2022, às 19h.

A Imagem 6, a seguir, apresenta o cartaz de divulgação do evento para os acadêmicos.

Imagem 6 - Cartaz de divulgação “Léxico e Ensino”

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISIONAL EM LETRAS

MESA-REDONDA: LÉXICO E ENSINO

16 de dezembro, 2022 - 19 h 



Anesia nas nuvens: entre o léxico o humor e o ensino

Palestrante: Profa. Amanda Maciel (Unimontes)



Exercícios didáticos e itens avaliativos: um estudo do léxico para a ampliação vocabular nas práticas de Língua Portuguesa

Palestrante: Profa. Nádila Marina (Unimontes)



Mediador: Prof. Ilmar R. Fernandes (Unimontes)

Link de acesso: <https://meet.google.com/oyi-awuw-bwa>
Sem inscrição prévia. Certificado de 4h/a.

Organização: *Amanda Maciel, Ilmar Fernandes, Nádila Marina, Socorro Coelho.*

Fonte: Elaborado pelas organizadoras, 2022.

Nessa mesa-redonda, a mestranda Amanda Ramos Maciel apresentou um minicurso intitulado “Anesia nas nuvens: entre o léxico, o humor e o ensino” e, no segundo momento, os resultados parciais desta pesquisa foram apresentados por esta mestranda. Após a apresentação, alguns questionamentos foram direcionados às palestrantes.

O aluno Hugo de Souza perguntou sobre as dificuldades encontradas na aplicação das metodologias. A discente Vanessa fez uma provocação direcionada à Amanda Ramos Maciel sobre a dificuldade em diferenciar tirinhas, charges e quadrinhos e sobre como ensinar os alunos a analisar sem o conhecimento sobre o tema. A acadêmica Vânia pontuou sobre as dificuldades dos alunos dos Anos Iniciais e perguntou sobre o que fazer quando o estudante chega sem ser alfabetizado ao 6º ano e o porquê de isso ocorrer. Glauber, também estudante do curso de Letras, comentou sobre a dificuldade dos alunos especiais, como isso é observado pelas palestrantes, e pontuou, ainda, sobre a desmotivação pós-pandemia.

A professora Maria do Socorro Vieira Coelho comentou sobre a pandemia e as dificuldades surgidas com ela, e falou sobre o despreparo da escola pública gerado pela falta de recursos para se trabalhar na situação em questão. O professor Ilmar Rodrigues Fernandes concordou e complementou a fala da professora. A última pergunta, novamente do Hugo de Souza, direcionou-se à Amanda Ramos Maciel sobre a compreensão das tirinhas a partir do conhecimento prévio, que gera entendimentos diferentes, e questionou qual seria a melhor forma de organizar a turma. Todos os questionamentos foram respondidos pelas palestrantes de forma clara e objetiva. O professor Ilmar Rodrigues Fernandes e a professora Maria do Socorro Vieira Coelho finalizaram a mesa às 21h.

A Imagem 7, a seguir, ilustra a apresentação das justificativas desta pesquisa.

Imagem 7 - Apresentação das justificativas da pesquisa

JUSTIFICATIVAS

A escolha do objeto de estudo se fundamenta no fato de considerarmos que os exercícios didáticos e os itens avaliativos devem ser explorados e compreendidos como os demais textos trabalhados em sala de aula. Essa constatação se justifica, uma vez que, ao longo de sua vida estudantil, o aluno irá se defrontar inúmeras vezes com atividades e avaliações do mesmo formato, e o entendimento do léxico empregado pode contribuir para o seu letramento e, por consequência, para a leitura e a compreensão textual, bem como para a resolução dos exercícios e avaliações de forma adequada e segura.

Além disso, os resultados das avaliações sistêmicas também apontam para a necessidade de um trabalho direcionado para a compreensão e resolução dos exercícios didáticos e dos itens avaliativos, principalmente no 6º ano, por ser a primeira etapa de ensino após os anos iniciais, momento em que os estudantes se apresentam menos habituados à execução de questões como as propostas nos livros didáticos e nas avaliações, conforme podemos observar na tabela a seguir:

The image shows a Zoom meeting interface. On the left is a slide with the title 'JUSTIFICATIVAS' and two paragraphs of text. On the right is a grid of participant video thumbnails. The participants shown are Nadila Marina, Amanda Maciel, Ilmar Fernandes, Roberta Santana, Ciro Antunes, Glauber Binho, Diogo Mendes, Edneuzza Ferreira Cardoso, and a group icon for 'Mais 30 pessoas'. A 'Voce' thumbnail is also visible at the bottom right.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Os estudantes da graduação em Letras demonstraram interesse pelos assuntos abordados na mesa-redonda e teceram elogios aos temas pesquisados. Consideramos que proporcionar encontros como esse aos estudantes, futuros professores, é imprescindível para a melhoria educacional bem como para despertar interesse nos profissionais em formação sobre o aprimoramento de suas práticas, buscando, sobretudo, o desenvolvimento dos alunos da escola pública brasileira.

4.1.3 Reflexões sobre a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino aos professores e acadêmicos

A aplicação da Proposta aos professores e acadêmicos gerou curiosidade e motivação nos discentes para estudarem sobre o assunto e se aperfeiçoarem sobre a elaboração das avaliações no tocante ao conhecimento lexical. A exemplo disso, convém citar que um professor da área de Ciências da Natureza da E. E. Professora Cristina Guimarães manifestou o interesse em elaborar com seus alunos um caderno com o vocabulário especializado da área, para auxiliar os estudantes no entendimento do conteúdo e melhor desempenho nas avaliações. Com isso, percebemos a urgência de se discutir sobre o estudo do léxico em sala de aula, especialmente acerca do vocabulário que compõe os exercícios e avaliações escolares, para que mais profissionais percebam a importância do desenvolvimento desta competência para o sucesso estudantil na educação básica.

4.2 Fase 2: Proposta de Práticas de Ensino aplicada aos estudantes

Nesta subseção, abordamos os procedimentos adotados para a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino voltadas aos discentes da turma anteriormente diagnosticada. Os estudantes, nesse momento, cursam o 7º ano do Ensino Fundamental e serão submetidos à participação em minicurso, oficinas e nova aplicação de exercícios e itens retirados dos materiais equivalentes à faixa etária e série atuais.

A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos usados para a aplicação da Proposta, bem como a apresentação dos materiais utilizados como fonte das atividades, o relatório de aplicação e os resultados alcançados.

4.2.1 Procedimentos metodológicos das Práticas de Ensino

A primeira etapa das práticas de ensino voltadas aos estudantes baseou-se na elaboração e aplicação de minicurso com a exposição de conhecimentos que foram posteriormente abordados nas oficinas. O minicurso, intitulado “O vocabulário das atividades escolares”, consistiu em uma introdução conceitual, a partir da qual pudemos dialogar com os estudantes sobre suas dificuldades encontradas durante a aplicação do diagnóstico, e verificar que o vocabulário dos itens avaliativos e dos exercícios didáticos de fato gera dúvidas para a maioria da turma pesquisada.

Após o Minicurso, duas oficinas foram aplicadas aos estudantes do 7º ano, ambas abordaram a construção de significados. Nessas oficinas, desenvolvemos o Campo Semântico dos Emojis e o Jogo dos Significados para, posteriormente, voltarmos à resolução das atividades e verificar se há maior facilidade para a execução. Na primeira, desenvolvemos a compreensão inicial sobre os campos semânticos e, na última, houve competição entre os estudantes, uma vez que a turma em atuação se desenvolve bem quando exposta a desafios. Além da prática do uso do dicionário, os estudantes foram levados a refletir sobre o sentido a partir do contexto. Ao final, um Mural do Vocabulário foi construído para ser alimentado diariamente à medida que novas dúvidas sobre os significados forem surgindo, haja vista que o desenvolvimento do vocabulário ocorre de forma gradativa.

Na primeira oficina, objetivamos expor aos alunos sobre campos semânticos e os diversos significados que uma imagem ou palavra pode possuir conforme o contexto. O Campo semântico de *Emojis* levou os estudantes a pensarem sobre os valores semânticos transmitidos pela expressão do *emoji* e, posteriormente, discutir sobre esses significados e em quais contextos podem ser utilizados.

A segunda oficina abordou os exercícios do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b) do 7º ano e avaliações de várias disciplinas para a coleta de lexias desconhecidas que causam dificuldade em sua resolução. A turma foi dividida em quatro (4) equipes, que em forma de competição deveria escolher outra equipe para desafiar e dizer o significado das palavras expostas no “Mural do vocabulário”. Com a ajuda do dicionário, cada equipe deveria, em 30 segundos, dizer o significado. Ao final, montamos o mural com as palavras escolhidas pelos estudantes.

Antes de iniciar a execução das atividades, os alunos foram orientados a ler os textos propostos; exercícios e itens. O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é

imprescindível, pois “manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Os textos anteriormente mencionados, por estarem cotidianamente presentes na vida escolar dos discentes, merecem ser abordados com cuidado, sobretudo após a percepção das dificuldades enfrentadas pela maioria da turma em estudo durante a aplicação do diagnóstico.

O material-fonte das atividades utilizadas é o livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor - 7º ano*, de Ormundo e Siniscalchi (2018b), e o PET, também do 7º ano, que, embora não tenha sido utilizado durante o ano de 2022, com o retorno das aulas presenciais, foi elaborada pela SEE/MG uma edição de retomada das atividades escolares no início do ano letivo com o intuito de dar suporte às unidades escolares que não puderam voltar presencialmente ou que possuíam estudantes com atendimento especial, que desenvolveram suas atividades em casa. As Figuras 16 e 17, a seguir, trazem as capas dos materiais didáticos de onde foram extraídos os exercícios e itens utilizados.

Figura 16 - Capa do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor- 7º ano*



Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b).

Figura 17 - Capa do PET de retomada 2022 - 7º ano



Fonte: (MINAS GERAIS, 2022).

Por último, foram selecionadas algumas atividades do livro que pertencem ao capítulo destinado aos sentidos das palavras. Assim, aproveitamos também o conteúdo abordado pelo próprio livro didático nos exercícios, para complementar e reforçar as ideias trabalhadas, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes sobre o assunto.

Os estudantes fizeram, mais uma vez, as atividades de forma monitorada e, à medida que as dificuldades surgiam, os alunos se manifestavam. Diferentemente do diagnóstico, a cada palavra que gerava dúvida, paralisávamos a execução das atividades para que coletivamente chegássemos ao significado; e, quando necessário, o dicionário era consultado. As palavras mais recorrentes foram também acrescentadas ao mural do vocabulário.

4.2.1 Aplicação e análise da Fase 2: minicurso, oficinas e atividades

Nesta fase, descrevemos cada módulo planejado para uma sequência de atividades que objetivou auxiliar os estudantes nas dificuldades relativas ao vocabulário dos exercícios e dos itens. Dessa forma, demos início com a aplicação do minicurso relatado na sequência.

4.2.2.1 Módulo 1: minicurso “O vocabulário das atividades escolares”

Em três de novembro de 2022, adentramos na sala da turma do 7º ano para iniciar as práticas voltadas à ampliação de vocabulário e à compreensão das atividades escolares. Explicamos aos alunos que aquela seria mais uma etapa do desenvolvimento da minha dissertação, iniciada no ano de 2021. Expusemos que desenvolveríamos, ao longo das aulas posteriores, uma sequência de oficinas e atividades para concretizar a teoria abordada no minicurso que iríamos realizar naquele momento.

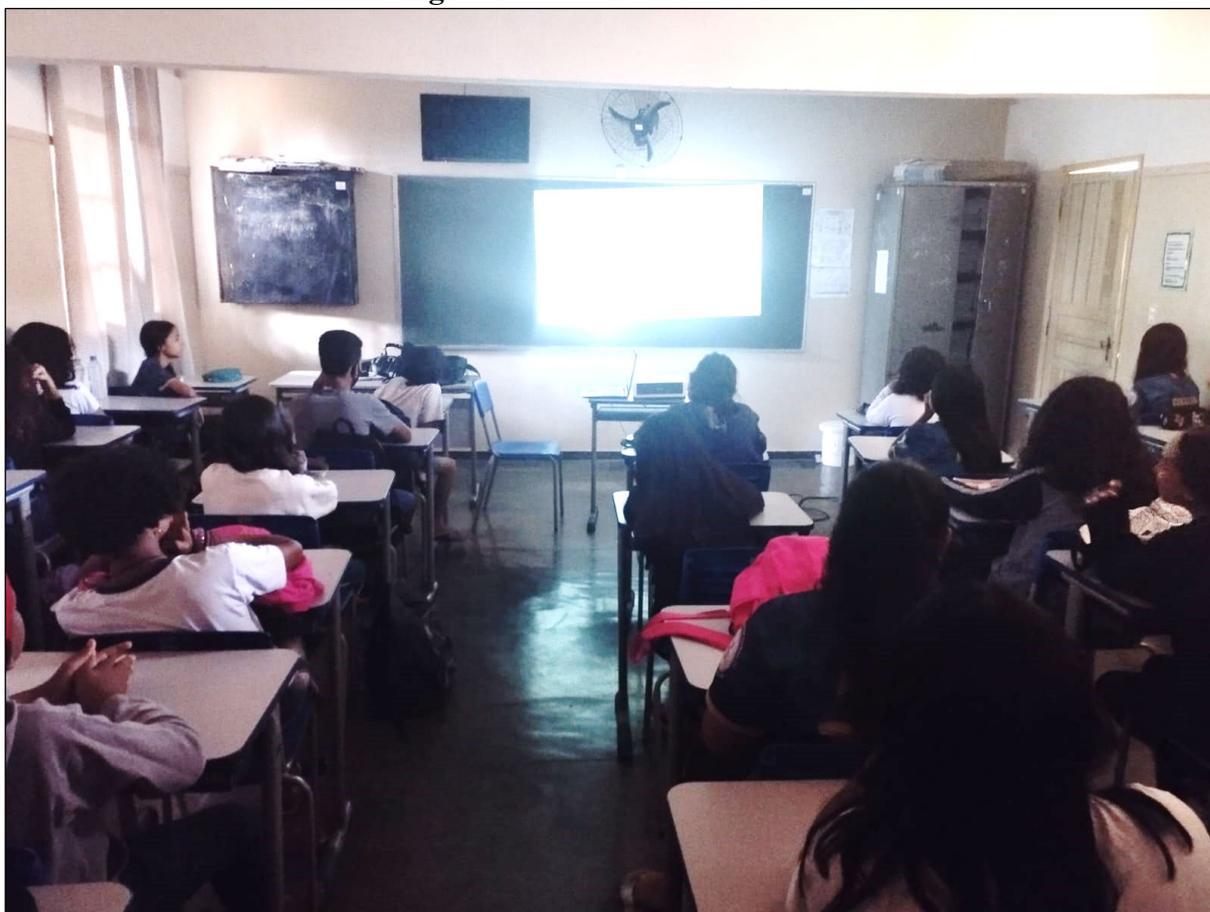
Nesse contexto, demos início à apresentação dos *slides*. Na primeira página, expusemos o título do meu trabalho, a universidade em que estudo e os meus orientadores. Nesse momento, explicamos o que é um mestrado e o motivo de eu estar fazendo o curso; falamos também da necessidade de nós professores buscarmos melhorar as nossas práticas, sempre voltadas para a aprendizagem de nossos alunos. Logo em seguida, surgiu a tela com o título do minicurso; mencionamos sobre o diagnóstico feito no ano anterior e o quanto foi difícil para alguns deles conseguir chegar à resposta das atividades sem auxílio.

Iniciamos, então, a exposição dos conceitos. Questionei os estudantes sobre o que é léxico, se já tinham ouvido essa expressão antes, mas a maioria respondeu que não. Lemos os *slides* com eles e explicamos que léxico “é o conjunto de palavras de uma língua”. Surgiram alguns questionamentos, como “Só existe na Língua Portuguesa?”. Informamos aos alunos que todas as línguas possuem seu léxico e que, no caso da nossa aula, estamos trabalhando com o léxico da Língua Portuguesa.

Antes de prosseguir, perguntamos aos alunos onde o léxico fica armazenado, ou seja, onde é possível encontrar as palavras da nossa língua. Algumas vozes falaram baixinho: “Dicionário?”. Assim, iniciamos a explicação sobre o dicionário, apresentamos a definição e questionamos sobre quais informações são encontradas ali. Os alunos participaram bastante dizendo: “o significado”, “se é masculino ou feminino”, “substantivo, adjetivo, essas coisas também, né?”. Dessa forma, conduzimos a explicação esclarecendo cada fala dos estudantes e acrescentamos que outras informações, além das mencionadas, também são encontradas no

dicionário. Vejamos, a seguir, na Imagem 8, o momento em que estudávamos sobre o dicionário.

Imagem 8 - Minicurso / Dicionário

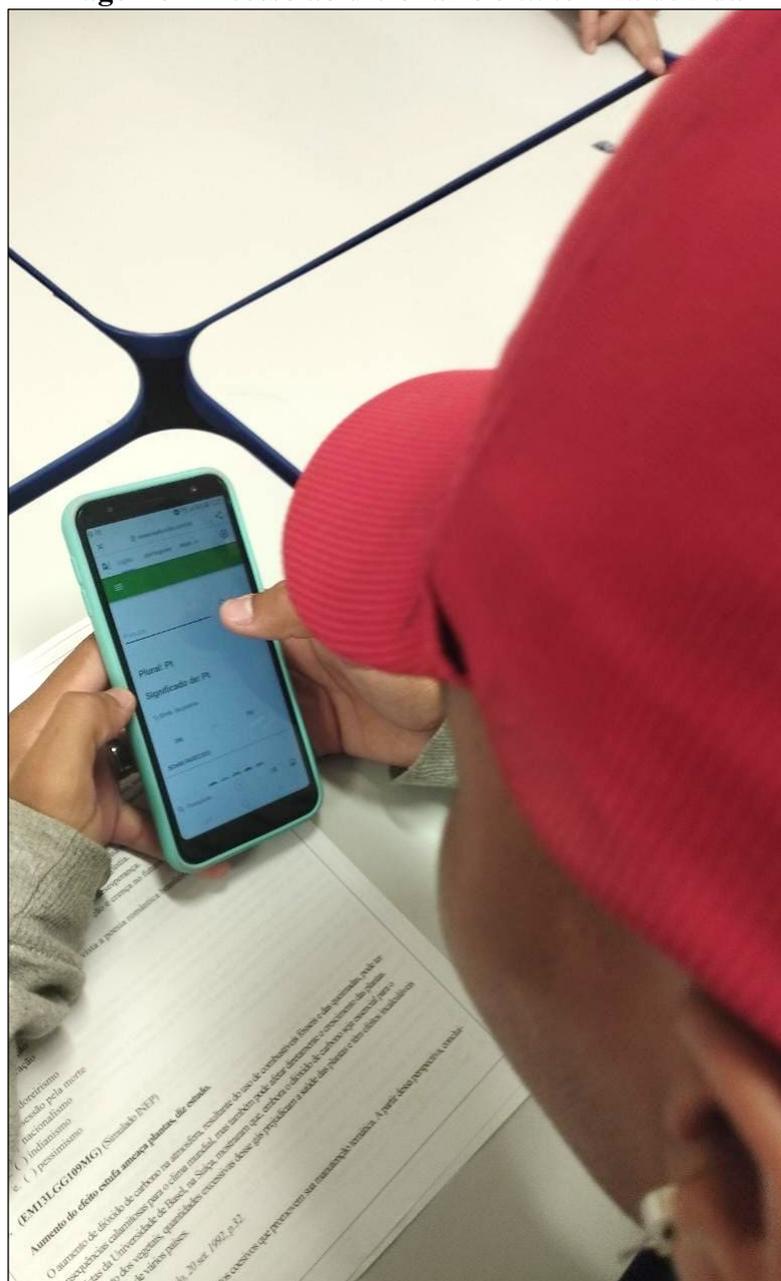


Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Falamos sobre os vários tipos de dicionários existentes: o dicionário escolar, o jurídico, o terminológico, o científico, entre outros que abarcam o vocabulário técnico de uma área específica. Indagamos os estudantes se era do conhecimento deles a existência desses dicionários, e alguns disseram que conheciam apenas o escolar. Uma aluna se manifestou afirmando acreditar que dicionário era só um mesmo.

Comentamos, ainda, sobre como a tecnologia tem abarcado quase tudo em nosso meio e com os dicionários não seria diferente; atualmente contamos também com as versões *online*. Nesse momento, solicitamos aos estudantes que estavam com seus celulares que acessassem o *Mini dicionário livre da língua portuguesa* de autoria do professor Dr. Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (2010). Os estudantes ficaram surpresos com a facilidade de acesso às palavras e com a quantidade de informações ali disponibilizadas, como podemos visualizar na Imagem 9, a seguir.

Imagem 9 - Acesso ao dicionário *online* “Na dúvida”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Apresentamos o verbete e indagamos se eles sabiam que aquele era um gênero textual. Alguns se lembraram de que no 6º ano aprenderam sobre o verbete, mas outros disseram que nunca ouviram falar. Mostramos uma sequência de imagens extraídas também do dicionário elaborado pelo professor Dr. Manuel Mourivaldo Santiago-Almeida da Universidade de São Paulo (USP), mas em versão impressa. Nessa obra, cada parte do verbete é explicada detalhadamente.

Sobre o conceito de vocabulário, mais uma vez interpelamos os alunos, que são souberam explicar muito bem o que seria. Apresentamos os *slides* e explicamos que o

vocabulário é uma parte do léxico, uma manifestação específica. Por isso, quando estivermos trabalhando as palavras em contextos como a escola, a sala de aula, a turma, estamos nos referindo ao vocabulário. E o que nós iremos desenvolver a partir das oficinas e atividades será o vocabulário dos estudantes da turma.

Falamos sobre o vocabulário específico dos exercícios e dos itens avaliativos, que são conhecidos por eles como questão de prova. Logo, colocamos um item do conteúdo de Ciências e pedimos que eles identificassem a qual matéria correspondia aquela questão. Eles prontamente responderam que seria de Ciências; quando questionados pelo motivo, duas alunas responderam: “porque tem umas palavras estranhas” e citaram: “bioenergia”, “sustentabilidade” e “fotossintetizantes”. Esclarecemos que aquele gênero textual é um item avaliativo e que aquelas palavras identificadas pertencem ao vocabulário específico da matéria de Ciências, tratando-se de especialidades.

Desse modo, esclarecemos aos estudantes que, nas provas e exercícios, também encontramos o vocabulário especializado, como: “assinale”, “afirmativa”, entre outras. Na tela seguinte, exemplificamos com um item de Língua Portuguesa no qual os estudantes puderam visualizar tanto o vocabulário especializado específico do conteúdo, como “gramaticalmente”, quanto do gênero textual, “assinale”.

Em seguida, apresentamos os exercícios didáticos utilizados no diagnóstico e solicitamos que os estudantes lessem e identificassem se alguma daquelas palavras atualmente causa dúvida para eles. Aparentemente não conseguiram visualizar, então lemos os comandos dos exercícios nos quais encontramos maior número de palavras causadoras de incompreensão. Algumas lexias realmente eram desconhecidas, como “displicentes” e “enérgica”. No entanto, foi perceptível o avanço em relação às demais palavras que anteriormente apresentaram-se como desconhecidas.

Conversamos com os estudantes sobre o resultado que apontou que a maioria dessas palavras está presente no comando das atividades. Em seguida, fizemos uma breve explanação sobre o que é um comando e iniciamos a parte conceitual que se relaciona aos sentidos das palavras que compõem esse comando. Para abordar os sentidos das palavras, utilizamos os conceitos expostos na página 42 do livro didático, na parte destinada à semântica.

O livro abarca alguns conceitos, como sentido conotativo e denotativo, e, na página trabalhada, apresenta o que são sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos. Solicitamos aos estudantes que abrissem o livro na página solicitada e conversamos um pouco sobre conotação e denotação, assunto que o livro abordou em páginas anteriores. A aluna O15 respondeu com muita firmeza que “o [sentido] denotativo é o que encontramos no dicionário,

o sentido real, e o conotativo é o sentido figurado, além do que está no dicionário”. Essa aluna é muito aplicada e participativa em todas as aulas. Os demais estudantes não souberam responder. Retomamos a fala da aluna e explicamos novamente.

Assim, seguimos com o que o livro traz de informações sobre os sentidos. A aluna N14 leu os conceitos de sinônimo e antônimo, que parecem bem familiares para a maioria dos discentes. Ao trabalharmos com os hiperônimos e hipônimos, vários questionamentos surgiram e todos foram calmamente esclarecidos até as dúvidas se findarem. A Figura 18, a seguir, ilustra a página do livro trabalhada com os alunos.

Figura 18 - Atividade sobre o sentido das palavras

Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos

O estudo da significação das palavras envolve também o reconhecimento de relações entre elas, que podem ocorrer por semelhança ou por diferença. Leia o texto ampliado da imagem a seguir, prestando atenção nas palavras que designam o animal da foto.



ATIRE A PRIMEIRA PEDRA...
... quem nunca caiu à carinha de um cachorro pedindo implorando por comida ao pé da mesa. Cientistas da Universidade Lincoln, EUA, relataram que, diante de duas pessoas comendo – uma com os olhos vendados e outra não –, os cachorros se aproximam da que está sem a venda. Os dogs acreditam que há mais chances de conseguirem contato visual. Eles leem os gestos humanos tão bem quanto os sinais vindos de outros cães.

Superinteressante, ed. 364, ago. 2016, p. 37.

Três substantivos desse texto se referem ao animal nele citado: cachorro, dog e cão. Essas palavras são chamadas de **sinônimos**, porque apresentam sentidos equivalentes no contexto.

Note, porém, que elas não têm significado idêntico. O emprego de dog, um termo que o produtor do texto tomou emprestado da língua inglesa, produz um efeito de sentido específico: com seu uso, o texto se torna mais afetivo, menos formal. A escolha de um vocábulo entre vários sinônimos disponíveis revela algumas características, como o objetivo da interação, a idade aproximada do falante, seu lugar de origem, seu nível de escolaridade etc.

Observe também que, em determinados contextos, utilizamos a palavra *animal* para substituir o termo *cachorro*; as duas palavras podem designar o mesmo ser. No entanto, *animal* tem um sentido mais amplo e, por isso, é chamado de **hiperônimo**, enquanto *cachorro* e *cão*, de sentido mais restrito, são **hipônimos**.

Veja outro exemplo.

hiperônimo	hipônimos
esportes	natação futebol atletismo vôlei
termo de sentido mais abrangente	termos de sentido mais restrito

As relações de sinonímia, hiperonímia e hiponímia estabelecem semelhanças entre as palavras. É possível ainda que dois termos se relacionem por oposição, sendo, nesse caso, **antônimos**, como exemplificam os pares *noite clara* e *noite escura* ou *sabor doce* e *sabor amargo*.

Sinônimos são palavras com sentidos equivalentes ou muito próximos em determinados contextos. **Antônimos** são palavras com sentidos opostos. **Hiperônimos** e **hipônimos** são palavras com sentidos próximos: os primeiros são mais abrangentes, enquanto os últimos são mais restritos.

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 42).

Consideramos importante a inclusão do livro no minicurso já que a intenção aqui é valorizar o material didático e aproveitar da melhor forma os conteúdos expostos, para que o contato do estudante com o livro seja sempre de aprendizagem, e ele passe a enxergar o livro como instrumento de estudo e aprimoramento de suas competências.

Ao finalizarmos o trabalho com os conceitos do livro, abordamos Campos Semânticos, relacionando-os aos conceitos trabalhados na página 42. Mostramos aos estudantes que aquelas palavras sinônimas, antônimas, hiperônimas ou hipônimas pertencem a um mesmo campo semântico, ou seja, os sentidos são próximos. Lembramos a eles que uma expressão que o livro didático sempre traz é “valor semântico”, e que constantemente os alunos questionam por não saberem o que é. A partir da exposição realizada, eles conseguiram compreender o motivo de o livro utilizar esse vocabulário.

Em contrapartida, falamos brevemente sobre as redes semânticas, que são as relações entre as palavras dentro de uma sentença, as quais também influenciam no significado da palavra. A intenção da exposição desses conceitos é mostrar aos discentes que as palavras podem possuir vários sentidos e que, em um texto, elas se relacionam de forma tal que o contexto também pode alterar o sentido.

Finalizamos o minicurso esclarecendo aos alunos que, para compreender o comando, é necessário conhecer os sentidos das palavras e as relações estabelecidas pelo contexto. Não basta conhecer somente o significado da palavra isoladamente; é necessário, também, compreender as demais palavras do enunciado e como elas se ligam para formar o sentido.

4.2.2.2 Módulo 2: oficinas “Campo semântico de emojis” e “Jogo dos significados”

Iniciamos a aula retomando alguns conceitos do minicurso. Nesse momento, percebemos que os estudantes estavam envolvidos, pois responderam prontamente a todos os questionamentos feitos. Expus novamente sobre os Campos Semânticos e os vários sentidos atribuídos que uma palavra, expressão ou imagem podem possuir.

Nesta oficina, optamos por utilizar a figura de *emoji*⁹ para levar os estudantes a refletirem sobre sentidos atribuídos a um mesmo elemento. Explicamos sobre o

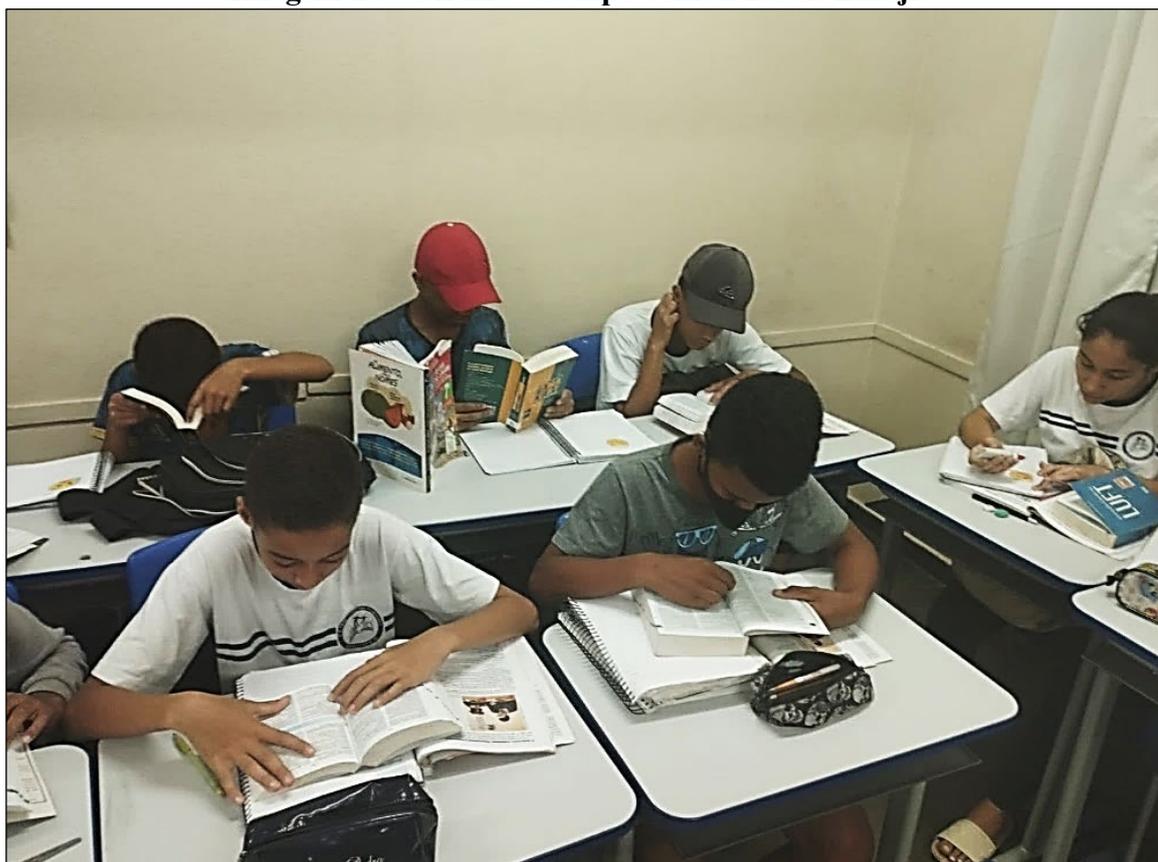
⁹ Os *Emojis* surgiram no Japão da década de 90 e são caracterizados por pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas. Eles foram concebidos por Shigetaka Kurita, que elaborou a palavra a partir das expressões japonesas “e” (imagem) e “moji” (personagem), significando em português “pictograma”. Por essa razão, os *emojis* também agrupam o *smiley* e outros símbolos originalmente considerados *emoticons*, porém apenas em suas versões em desenho. (COORDENADORIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2014).

desenvolvimento da oficina, na qual cada estudante recebeu uma figura de *emoji* impressa colorida para colar no caderno e construir um campo semântico com os significados transmitidos por meio da expressão da figurinha. Solicitamos que escrevessem a primeira palavra que o *emoji* transmitiu a eles, depois buscassem outras com o mesmo valor semântico; caso houvesse dificuldade, poderiam consultar tanto o dicionário físico quanto o *online*.

Algumas figurinhas não foram de fácil compreensão, por isso alguns estudantes solicitaram ajuda na interpretação, outros pediram auxílio para a busca no dicionário. Por outro lado, alguns alunos não apresentaram dificuldade alguma e finalizaram a atividade sem precisar de consulta ou ajuda, apenas pensando em quais contextos o *emoji* poderia ser utilizado.

A seguir, a Imagem 10 ilustra os estudantes concentrados na atividade durante a aplicação.

Imagem 10 - Oficina “Campo Semântico de Emojis”



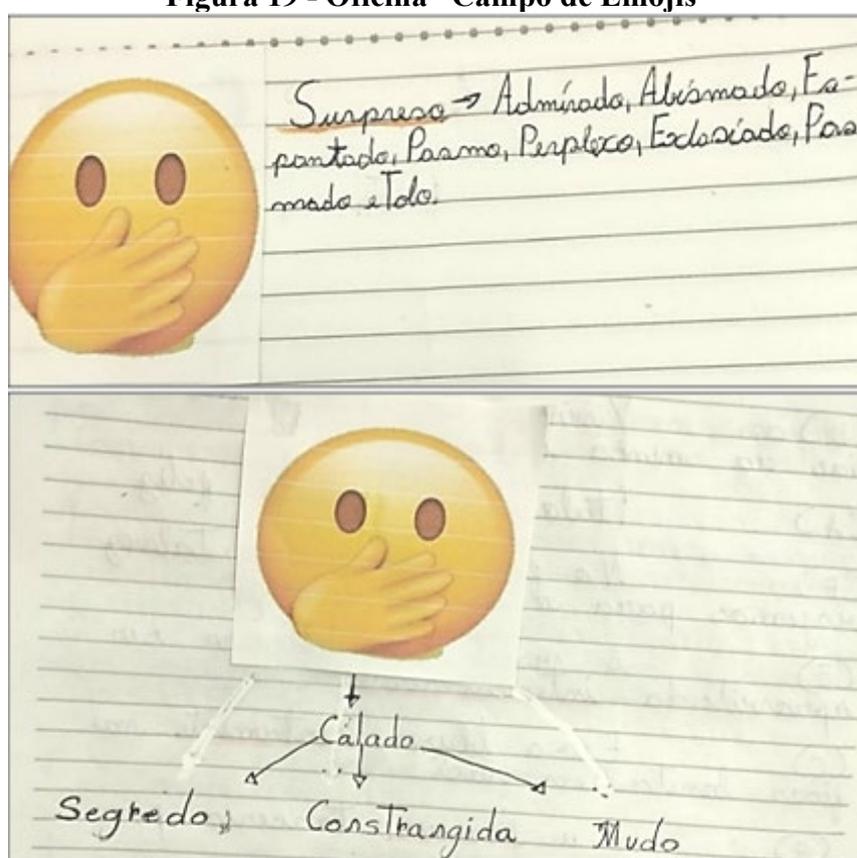
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Após a finalização da atividade, pedimos para cada estudante apresentar seu *emoji* e os significados atribuídos a ele; fizemos avaliações coletivas dos campos semânticos e comparações dos sentidos atribuídos. Algumas figurinhas foram distribuídas repetidamente, ou seja, dois estudantes receberam a mesma imagem, no entanto apenas um dos significados se

repetiu. Isso mostra que o sentido e a compreensão, muitas vezes, podem depender de conhecimentos prévios e das experiências de cada indivíduo. Tal aspecto nos levou à constatação de que alguns estudantes podem não compreender os textos por não possuírem experiência de leitura constante dos gêneros trabalhados, e com os exercícios não seria diferente, o que já é objeto de discussão entre teóricos da área.

Observando a Figura 19, a seguir, questionamos a turma sobre qual seria o sentido mais próximo do utilizado por eles em suas conversas e interações nas redes sociais. A maioria relatou utilizar com o sentido de “calado” ou mesmo de “vergonha”, e alguns concordaram com a estudante que relacionou o sentido à “surpresa”.

Figura 19 - Oficina “Campo de Emojis”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

“Surpreso: Admirado, Abismado, Espantado, Pasmado, Perplexo, Extasiado, Pasmado e Tolo.

Calado: Segredo, Constrangida, Mudo.”

Como observado anteriormente, o mesmo *emoji* foi interpretado de formas distintas, sendo que uma aluna atribuiu o significado de “surpreso” à imagem que geralmente se usa para designar “calado”, “mudo”, conforme a compreensão da segunda estudante. Paiva (2016) publicou um artigo no qual analisa a linguagem dos *emojis*, e neste estudo ela expõe que, segundo Sternbergh (2014 *apud* PAIVA, 2016, p. 382), “os emojis não têm um nome oficial, mas apelidos dados pelos usuários. O emoji de alegria, palavra do ano de 2015, é também chamado ‘rosto com lágrimas de alegria’ ou ‘chorando de rir’ e foi criado na América do Norte, em torno de 2011 [...]”

Desse modo, a figura e a mensagem transmitida fazem parte da cultura de quem elabora, mas a nomenclatura ou o sentido atribuído pode variar de acordo com a cultura de quem o interpreta, uma vez que os *emojis* integram a linguagem escrita informal e, por isso, podem sofrer variações de sentido. Assim, podemos considerar nesse processo ocorre uma expansão léxico-semântica na qual se tem uma forma, um signo linguístico, com significados diferentes. De forma complementar, Biderman (2001) afirma que é preciso ampliar sempre o repertório de signos lexicais para designar a realidade e rotular as invenções e noções novas desenvolvidas na sociedade.

Nesse sentido, percebemos que as duas leituras podem ser utilizadas, mesmo que a maioria utilize com o sentido de calado, não há como excluir e julgar como certo ou errado, pois a utilização depende unicamente do contexto. Assim, levamos os estudantes a também refletirem sobre a importância de se, observar o contexto no qual a palavra ou expressão está empregada ao surgir uma dúvida. Comentamos com os estudantes que assim agiríamos durante a execução das atividades, ou seja, antes de consultar o dicionário, iríamos observar todo o comando e tentar encontrar o significado pelo contexto. Finalizamos a oficina e explicamos que na próxima aula mais uma oficina seria executada.

Na aula seguinte, cumprimentamos os estudantes e iniciamos as atividades expondo a dinâmica da oficina “Jogo dos Significados”. Dividimos a turma em quatro equipes, distribuimos livros e avaliações entre as equipes e solicitamos que selecionassem cinco (5) palavras nos comandos dos exercícios e dos itens avaliativos que fossem desconhecidas e que possivelmente os impediria de compreender o contexto em que foram empregadas. A Imagem 11, a seguir, mostra os grupos formados à procura das palavras.

Imagem 11 - Oficina “Jogo dos Significados”

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Ao finalizarem as buscas no dicionário, distribuímos tiras de papel sulfite para cada uma das equipes para que escrevessem com letras grandes as palavras encontradas, e em outra tira de papel, os seus significados. Tanto as palavras quanto seus significados deveriam ficar guardados para que as demais equipes não tivessem acesso. Após esta etapa finalizada, fizemos o sorteio da ordem das equipes, que foram nomeadas A, B, C e D.

Nesse momento, a equipe da vez desafia outra para responder o significado da palavra selecionada, e os desafiados têm 30 segundos para dizer o significado. A proposta inicial seria apenas pelo contexto, sem o uso de dicionário. Entretanto, as primeiras equipes não conseguiram executar sem a consulta, por isso modificamos a regra no momento da aplicação. A equipe D iniciou o jogo desafiando a equipe C, e assim cada equipe escolheu seus oponentes, até ficar empatado entre as equipes A e D. A equipe A foi pouco desafiada, pois era composta por estudantes mais “aplicadas” e “dedicadas” aos estudos, segundo os próprios colegas, o que causou certo receio às demais equipes. No entanto, na reta final a equipe D conseguiu desempatar e venceu a competição.

Ao longo do jogo, as palavras foram coladas no “Mural do Vocabulário” ao fundo na sala, independentemente do acerto ou erro, a equipe que desafiou teve de expor abaixo da

palavra o seu significado, para que diariamente todos os alunos da turma tivessem acesso e, pouco a pouco, as palavras fossem assimiladas. A maioria das palavras escolhidas pelos alunos pertence ao vocabulário especializado de conteúdos curriculares, como Ciências, Língua Portuguesa e Geografia. Alguns exemplos são “isótopos”, “manufatura”, “explícito”, “implícito”. Outras pertencentes a estruturas linguísticas de “língua comum”, conforme Lima (2018), como “simultaneidade” e “ocasionar”.

Na Imagem 12, a seguir, um registro dos jovens estudantes da turma pesquisada com a professora diante do mural formado por eles.

Imagem 12 - Oficina “Jogo dos Significados” - Foto da turma



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

As unidades lexicais identificadas pelos discentes, em sua maioria, são desconhecidas por eles, pois integram o seu vocabulário passivo. De acordo com Biderman (2011, p. 96), um indivíduo domina um certo repertório vocabular técnico-científico, o qual usa esporadicamente, além do seu vocabulário de uso comum. Assim, é o próprio falante quem “elabora padrões lexicais de classificação e identificação de seu vocabulário ativo e passivo”. E esses padrões que serão úteis na tarefa de identificar palavras ouvidas ou lidas no uso vivo criativo da língua.

Ferraz (2016), como já citado nos pressupostos teóricos, considera que, na passagem do vocabulário ativo para o passivo, surge um de transição ou reserva, aquele que o usuário não faz uso na fala, mas emprega na escrita quando necessário. Assim, as unidades lexicais trabalhadas, inicialmente, integrarão o vocabulário reserva, mas a visualização e o uso constante podem torná-las ativas no repertório do estudante.

Krieger (2012) acrescenta que, para a palavra nova incorporar-se ao vocabulário ativo do aluno, não basta unicamente consultar o dicionário, é interessante criar situações em que o aluno vivencie as palavras; e, segundo a autora, o uso de sinônimas é sempre produtivo. Sendo assim, as lexias trabalhadas ao longo de nossas práticas e fixadas na parede, para que os alunos leiam e visualizem por algum tempo, ficarão armazenadas na mente de nossos estudantes, para que, quando necessário, esse vocabulário seja ativado e ele consiga fazer a associação ao seu sentido no contexto em que ele aparecer, no caso aqui abordado, nas atividades escolares.

4.2.2.3 Módulo 3: aplicação das atividades

Como última ação da sequência de práticas desenvolvidas com os estudantes, optamos por aplicar exercícios didáticos e itens avaliativos. Utilizamos a mesma coleção de livros didáticos adotados pela escola, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor* da editora Moderna, porém do 7º ano (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b), bem como uma seleção de itens do PET do 7º ano de retomada, como já citado anteriormente, o único volume publicado no ano de 2022.

Entregamos as folhas impressas aos estudantes, nas quais constavam tanto os itens quanto os exercícios, e solicitamos que lessem calmamente e tentassem promover a resolução das atividades. Em caso de dúvidas, poderiam questionar para que em conjunto pudessem pensar sobre as dificuldades para chegar à compreensão adequada do contexto. Durante os dez primeiros minutos, os alunos permaneceram concentrados na tarefa, sem perguntas. Após esse período, questionamentos surgiram sobre os itens do PET expostos na Imagem 13 e Quadro 23, a seguir.

Imagem 13 - Notícia: texto-base dos itens avaliativos do PET

1



ATIVIDADES

Leia a notícia a seguir para responder às questões 1, 2 e 3.

Maluquices - 2 de julho de 2020

Artista faz máscaras estampadas com o rosto dos clientes

Novidade possibilita que usuários desbloqueiem a tela do celular por meio do reconhecimento facial



Danielle usando uma das máscaras feitas por ela. Foto: Twitter/ Reprodução

A artista Danielle Baskin, dos Estados Unidos, está fazendo máscaras faciais com o desenho do rosto dos clientes desde fevereiro. A ideia é que, assim, as pessoas possam ficar protegidas do novo coronavírus e, ao mesmo tempo, serem reconhecidas quando estiverem fora de casa.

Tudo começou quando a norte-americana decidiu fazer máscaras com a imagem do próprio rosto como uma piada. Mas, como a ideia fez sucesso, ela passou a vender produtos estampados com fotos do rosto dos clientes.

Além de fazer esse trabalho com máscaras de pano comuns, Danielle também estampa o rosto das pessoas em máscaras N95 (utilizado por profissionais da área da saúde, que garantem ainda mais proteção). Com as N95 de Danielle, o usuário consegue até mesmo desbloquear a tela do celular por meio do reconhecimento facial.

Agora, a artista está tentando possibilitar que as máscaras de pano que produz também sejam compatíveis com o reconhecimento facial dos celulares. Isso porque as N95 são difíceis de ser encontradas, de modo que a recomendação é que a população em geral use apenas as comuns e deixe as N95 para quem mais precisa (profissionais da saúde, por exemplo).

Fonte: (PANDA *et al.* apud MINAS GERAIS, 2022, p. 2).

Quadro 23 - Itens avaliativos do PET de retomada

1. A notícia acima foi escrita para cumprir uma finalidade específica. Que finalidade é essa? Como essa finalidade é alcançada?

2. No primeiro parágrafo, uma série de informações permite ao leitor responder a algumas perguntas: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê? Transcreva do texto as respostas para essas perguntas.

3. Compare as informações apresentadas no primeiro parágrafo ao tipo de informação que consta dos parágrafos seguintes. Podemos afirmar que elas cumprem funções diferentes? Por quê?

4. (SIMAVE) Este texto foi extraído da seção *Curiosidades*, da Revista *Recreio*.

Qual é a maior árvore do mundo?

A árvore mais alta é uma sequoia batizada de Hipérion: tem 115,5 metros de altura – e isso equivale a um prédio de 40 andares! Essa **gigantona** está no Parque Nacional das Sequoias, na Califórnia, Estados Unidos. Já a maior em circunferência é a árvore de Tule: são 58 metros. Para abraçar a **gorducha**, é preciso reunir 17 pessoas, com braços bem esticados em volta dela! Está na cidade de Oaxaca, no México.

(Revista *Recreio*, 2 fev. 2012, n. 621, p. 4. Adaptado.)

Em textos de teor científico, como é o caso da curiosidade extraída da Revista *Recreio*, não é comum encontrarmos palavras próprias da fala, como os termos em destaque “gigantona” e “gorducha”. No entanto, nesse caso, as marcas orais se justificam por

- aproximar o conteúdo abordado ao público leitor, ou seja, crianças e adolescentes.
- associar o texto escrito ao texto oral, revelando que escrevemos como falamos.
- expressar a opinião do autor em relação ao tamanho das árvores apresentadas.
- manter uma característica comum entre as revistas, as quais usam expressões da fala.


MINAS GERAIS GOVERNO DIFERENTE. ESTADO EFICIENTE.

3

Fonte: (MINAS GERAIS, 2022, p. 3).

Sobre o item 1, a aluna N14 e outros seis colegas apresentaram dificuldade para compreender a finalidade do texto lido, e percebemos que alguns alunos não se lembravam do sentido da lexia “finalidade”, já estudada anteriormente e que, aparentemente, seria de conhecimento da maioria da turma. Foi possível identificar, também, que estudantes não compreenderam o comando como um todo, e outros focaram as dúvidas apenas no último período que questiona como essa finalidade foi alcançada. Nesse caso, uma série de questionamentos é exposta no item e, para conseguir responder a esse último período especificamente, os demais também necessitam de ser compreendidos. É importante ressaltar

que a inadequada elaboração do item também pode interferir na compreensão.

Em relação ao item 2, os estudantes A01, N14, P16 e outros dois colegas se manifestaram com dificuldades, relatando que não entenderam aquele item. Um dos alunos leu cada pergunta que compõe o comando e, por partes, retornamos ao texto e identificamos a resposta, para que posteriormente cada um deles registrasse em sua folha de atividades conforme a sua compreensão.

Os demais itens foram resolvidos com menos dificuldade, apenas no item de número 4, o estudante J10 problematizou acerca do significado de “marcas orais”. Assim como nas demais dúvidas relacionadas às lexias, primeiramente tentamos compreender pelo contexto, caso não fosse possível, consultamos tanto o dicionário físico quanto o *online*. Com isso, o manuseio do dicionário se tornou, a cada dificuldade, mais comum entre os discentes.

No segundo momento da aula, os estudantes deram continuidade às atividades por meio dos exercícios do livro didático. Nesse material, reafirmando o que já havia sido constatado no diagnóstico, alguns alunos necessitam de auxílio constante para compreender, assim, as dúvidas são mais frequentes. Primeiramente, responderam ao proposto na sequência apresentada na Figura 20, a seguir.

Figura 20 - Exercício didático n.º 1 - Prática de ensino

3 Leia esta tira produzida pelo cartunista estadunidense Bob Thaves

Frank & Ernest Bob Thaves



The cartoon depicts two planets with faces. On the left is Saturn, with its rings, asking a question. On the right is Earth, with a blue and red surface, responding with a somewhat smug or dismissive expression. The dialogue is in Portuguese.

a) Como o leitor reconhece que os interlocutores da tira são os planetas Saturno e Terra?

b) O que é um clone?

c) Considerando a situação comunicativa, a resposta da Terra à pergunta de Saturno foi “sim” ou “não”?

d) Como a referência aos clones foi usada para sugerir essa resposta?

e) A resposta foi dada de forma implícita ou explícita?

f) A pergunta da Terra, no final da resposta, tinha a intenção de obter uma informação? Por quê?

g) Explique por que a resposta da Terra também foi sugerida por sua expressão facial.

Fonte: Adaptado de Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 39).

A estudante I09 perguntou o significado de “interlocutores” no exercício de número 1, letra “a”. No exercício “d”, P16 e D04 não compreenderam o comando como um todo.

Contudo, na a letra “e”, residiu um pontual indicador de dificuldade devido ao emprego das lexias “implícita” e “explícita”, vocabulário utilizado com maior frequência nas aulas de Língua Portuguesa e que a maioria dos estudantes desconhecia. Nesse caso, fizemos a primeira consulta ao Mural do Vocabulário, visto que tais lexias foram trabalhadas na dinâmica anterior.

O exercício de número 2 trata da interpretação de uma charge, que mais uma vez gerou dúvidas aos estudantes. Escolhemos os exercícios da unidade que aborda a semântica, para que possamos trabalhar a partir da proposta do próprio livro didático, conforme a Figura 21, a seguir.

Figura 21 - Exercício didático n.º 2 – Prática de ensino

A significação das palavras NA PRÁTICA

1 Leia esta charge produzida pelo jornalista e ilustrador paranaense Francisco Camargo, conhecido como Pancho, e responda às questões.

Pancho



a) Em que gênero textual costuma ser usada a expressão *queima de estoque*?

b) O que ela significa?

c) Que sentido o personagem de menor estatura atribuiu a ela?

d) Como o leitor reconhece esse sentido?

e) Está correta a afirmação do personagem de maior estatura de que o outro seguiu o sentido literal da expressão? Explique sua resposta.

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 43).

A leitura da charge exige conhecimento prévio, pois a sua compreensão está condicionada ao entendimento de expressões e lexias em contextos específicos. Dessa forma, ao ler o texto para responder aos questionamentos, “sentido literal” gerou dúvidas em um número significativo de estudantes da turma. Conversamos sobre o significado e foi solicitado aos alunos que pensassem observando a charge e a expressão “queima de estoque” que está diretamente ligada a ela na sentença.

Durante a discussão, a aluna I09 levantou a questão acerca de o sentido literal ser o contrário do sentido figurado, e relacionou também com os sentidos conotativo e denotativo

abordados no último exercício, uma vez que a estudante já havia finalizado suas atividades. A I09 já havia feito a pesquisa no dicionário e auxiliou os colegas que constantemente levantavam questionamentos sobre o que é conotativo e denotativo. Vejamos na Figura 23, a seguir, o exercício número 3 que gerou dúvida sobre as lexias citadas.

Figura 22 - Exercício didático n.º 3 - Prática de Ensino

2 Leia uma tirinha produzida pela ilustradora Rose Araujo

OS AMIGOS DA LIS - ROSE ARAUJO
www.rosearaujocartum.blogspot.com.br

FICO ENCANTADA EM PENSAR QUE UM TOQUE FAZ TODA DIFERENÇA.

FICO ENCANTADA EM PENSAR QUE UM TOQUE FAZ TODA DIFERENÇA!

© 2016 Rose Araujo

a) Essa ilustradora não costuma detalhar a face de seus personagens. Como o leitor identifica cada um deles?

b) Observe, no primeiro quadrinho, a personagem ao fundo. O que a expressão física dela demonstra? Justifique sua resposta.

c) Nessa tirinha, a mesma fala refere-se a dois contextos distintos. Descreva-os.

d) A diferença de contexto foi produzida pelo uso da palavra *toque* ora com sentido denotativo, ora com sentido conotativo? Justifique sua resposta.

Fonte: Adaptado de Ormundo e Siniscalchi (2018b, p. 43).

Mesmo com a explicação da colega, alguns estudantes persistiam com as dificuldades, assim, buscando ajuda da professora e do dicionário para conseguir compreender. Ainda nesse exercício 3, na letra “c”, alguns estudantes disseram não terem compreendido o comando, pois desconheciam a expressão “contextos distintos” e, mais uma vez, buscamos o dicionário e discutimos sobre o significado. Todas as unidades lexicais elencadas ao longo da resolução do exercício foram acrescentadas ao mural do vocabulário.

É importante chamar a atenção para o interesse despertado nos discentes em relação à busca do significado no dicionário a partir das práticas desenvolvidas nas oficinas. Além disso, foi cultivado o hábito de uso do dicionário *online*, e, entre eles, o endereço eletrônico do “Da dúvida” era compartilhado com bastante rapidez e facilidade. Ficou perceptível o quanto a inclusão de tecnologias pode favorecer as nossas práticas desde que bem direcionadas, sempre focadas na aprendizagem dos estudantes.

Somente com a observação não foi possível concluir de forma completa se os ensinamentos diante das dificuldades geraram resultados positivos em relação ao desempenho dos alunos. Por isso, na subseção 4.3, analisamos as respostas de dois estudantes.

4.3 Análise das respostas dos estudantes após aplicação da Proposta de Práticas de Ensino

Igualmente desenvolvido na etapa de aplicação do diagnóstico, selecionamos as tarefas de alguns estudantes para verificarmos se houve algum avanço em relação à compreensão e elaboração das respostas dos exercícios didáticos e itens avaliativos. Diferentemente do diagnóstico, utilizamos as atividades de dois estudantes, mas um dos analisados na fase anterior, o J10, será substituído, visto que não respondeu toda a tarefa, por ter se ausentado das aulas nos dias da aplicação. Sendo assim, observaremos os estudantes A 01, já observada no diagnóstico, que apresentou dificuldade acentuada naquele momento, e F06, bastante aplicado e participativo, busca se envolver em todas as atividades propostas em sala de aula.

Selecionamos um dos exercícios aplicados do livro, o que gerou mais questionamentos durante a aplicação. Vejamos, então, por meio dos Quadros 24 e 25, as respostas dos exercícios didáticos do livro elaboradas pelo estudante A01.

Quadros 24 - Exercício de A01 - Parte 1

Estudante: _____

EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO

1. Leia esta tira produzida pelo cartunista estadunidense Bob Tavares.

Frank & Ernest



Bob Tavares

a) Como o leitor reconhece que os interlocutores da tira são os planetas Saturno e Terra?
Por conta das características dos planetas, pelos seus símbolos também e etc...

b) O que é um clone?
Então eu acho que são tipo pessoas iguais ou tipo gêmeos.

c) Considerando a situação comunicativa, a resposta da Terra à pergunta de Saturno foi "sim" ou "não"?
foi "sim"

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

- “a) Por conta das características dos planetas pelos instilos também e etc...
- b) Então eu acho que são tipo pessoas inguais ou seja gemeas.
- c) foi “sim””

Quadro 25 - Exercício de A01 - Parte 2

<p>d) Como a referência aos clones foi usada para sugerir essa resposta?</p> <p><i>Seus habitantes.</i></p>
<p>e) A resposta foi dada de forma implícita ou explícita?</p> <p><i>implícita</i></p>
<p>f) A pergunta da Terra, no final da resposta, tinha a intenção de obter uma informação? Por quê?</p> <p><i>Sim. Porque ele está perguntando para saturno o que ele achava</i></p>
<p>g) Explique por que a resposta da Terra também foi sugerida por sua expressão facial.</p> <p><i>Por conta do seu rosto ou seja pela expressão que ele fez já dava para entender que ele falou um pouco em uma forma debochada.</i></p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

- d) Seus habitantes.
- e) implícita
- f) Sim. Porque ele está perguntando para saturno o que ele achava.
- g) Por conta do seu rosto ou seja pela expressão que ele fez já dava para entender que ele falou um pouco em uma forma debochada.

A partir da observação das respostas da estudante A01, percebemos, em comparação ao seu desempenho na primeira etapa, que houve avanço da estudante em relação à compreensão

dos exercícios do livro didático. Aqui, ela demonstra mais conhecimento sobre a elaboração das respostas, mesmo que em alguns casos haja incorreções tanto no âmbito ortográfico e gramatical quanto na adequação da resposta à pergunta feita. Em relação às lexias “implícita” e “explícita” presentes no exercício, observamos que a aluna em questão não depreendeu o sentido, por isso não respondeu adequadamente ao que foi solicitado. A01 apresenta outras dificuldades no que se refere à compreensão, visto que não compreendeu a mensagem transmitida pelo diálogo presente na tira, como evidenciado na questão “f”.

Nos Quadros 26 e 27, a seguir, verificamos as respostas do estudante F06.

Quadro 26 - Exercício de F06 - Parte

EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO

1. Leia esta tira produzida pelo cartunista estadunidense Bob Tavares.

Frank & Ernest Bob Tavares



a) Como o leitor reconhece que os interlocutores da tira são as planetas Saturno e Terra?
 pelas cores e formas. Saturno tem anéis e a terra tem "manchas" verdes, que caracterizam o planeta.

b) O que é um clone?
 Algo que é igual ao outro, uma cópia.

c) Considerando a situação comunicativa, a resposta da Terra à pergunta de Saturno foi "sim" ou "não"?
 Não.

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

1.

- a) Pelas cores e formas. Saturno tem anéis e a terra tem manchas verdes, que caracterizam o planeta.
- b) Algo que é igual ao outro, uma cópia.
- c) Não.

Quadro 27 - Exercício de F06 - Parte 2

d) Como a referência aos clones foi usada para sugerir essa resposta?	<i>Como um sarcasmo.</i>
e) A resposta foi dada de forma implícita ou explícita?	<i>Implícita.</i>
f) A pergunta da Terra, no final da resposta, tinha a intenção de obter uma informação? Por quê?	<i>Não. Porque era uma pergunta retórica, que estava respondendo à pergunta de Saturno.</i>
g) Explique por que a resposta da Terra também foi sugerida por sua expressão facial.	<i>Porque ela fez uma expressão de deboche.</i>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

- d) Como um sarcasmo.
- e) Implícita.
- f) Não. Porque era uma pergunta retórica que estava respondendo à pergunta de saturno.
- g) Porque ela faz uma expressão de deboche.

O estudante em análise apresenta bom desempenho nas aulas de Língua Portuguesa, como ficou evidente em suas respostas. Mesmo que em alguns casos as respostas apareçam incompletas, ele demonstra maior domínio linguístico. Suas respostas são elaboradas com cuidado e o seu vocabulário demonstra ser um pouco mais desenvolvido do que o da aluna anteriormente observada. Utiliza-se de unidades lexicais que, aparentemente, não integram seu vocabulário ativo, como “retórica”, e parece ter assimilado os sentidos relacionados às lexias “implícita” e “explícita”, identificados em sua resposta à questão “e”.

Em oposição à estudante A01, F06 conseguiu interpretar o que está subentendido na resposta da personagem terra na tirinha; e, de forma convergente, ambos atribuíram à expressão da personagem sentido de “deboche”. As respostas apresentadas pelo aluno são semelhantes às sugeridas pelo próprio livro didático.

Examinaremos, então, as respostas de A01 e F06 aos itens avaliativos do PET. O Quadro 28, a seguir, apresenta as respostas de A01.

Quadro 28 - Itens de A01

1.	<p>A notícia acima foi escrita para cumprir uma finalidade específica. Que finalidade é essa? Como essa finalidade é alcançada?</p> <p><i>Está falando sobre uma mulher que fazia máscaras faciais com o desenho de rostos dos clientes.</i></p>
2.	<p>No primeiro parágrafo, uma série de informações permite ao leitor responder a algumas perguntas: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê? Transcreva do texto as respostas para essas perguntas.</p> <p><i>Máscaras faciais com os rostos os clientes.</i></p>
3.	<p>Compare as informações apresentadas no primeiro parágrafo ao tipo de informação que consta dos parágrafos seguintes. Podemos afirmar que elas cumprem funções diferentes? Por quê?</p> <p><i>Não. Porque em todos os parágrafos estão falando sobre informações da artista Danielle Baskin.</i></p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

1. Está falando sobre uma mulher que fazia máscaras faciais com o desenho de rostos dos clientes.
2. Máscaras faciais com os rostos os clientes.
3. Não. Porque em todos os parágrafos estão falando sobre informações da artista Danielle Baskin.

No que tange aos itens do PET, A01 demonstra, por meio de suas respostas, mais dificuldade em proceder adequadamente a resolução, uma vez que não estão condizentes com o que foi solicitado nos comandos. Esses itens foram causadores de dúvidas frequentes durante a aplicação, percebemos que mesmo com auxílio um número considerável de alunos não

conseguiu elaborar as respostas adequadamente. Nesse caso, o desconhecimento lexical não predominou apesar de a unidade lexical “finalidade” ainda não pertencer ao vocabulário ativo da maioria dos alunos da turma em estudo. A elaboração do item também pode ter gerado o percalço na compreensão e consequente resposta coerente ao contexto.

Apesar disso, fica claro mais uma vez que a aluna necessita de mais auxílio e atividades voltadas às competências ainda não alcançadas para a sua faixa etária, embora tenha evoluído em alguns quesitos evidenciados durante a aplicação do diagnóstico, muitas práticas voltadas à leitura e compreensão, sobretudo no âmbito lexical, devem ser colocadas em prática.

Para finalizar essa breve observação do desempenho dos alunos selecionados, analisaremos as respostas de F06 aos itens avaliativos do PET, expostas no Quadro 29, a seguir.

Quadro 29 - Itens de F06

<p>1. A notícia acima foi escrita para cumprir uma finalidade específica. Que finalidade é essa? Como essa finalidade é alcançada?</p>	<p><i>Divulgar e mostrar o trabalho dela. Através da notícia que mostra e explica o que a mulher faz.</i></p>
<p>2. No primeiro parágrafo, uma série de informações permite ao leitor responder a algumas perguntas: E quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê? Transcreva do texto as respostas para essas perguntas.</p>	<p><i>Quem? Danielle Baskim - Onde? Estados Unidos. O que? Fazendo máscaras - Quando? Desde fevereiro - Como? ela começou a fazer como uma piada. - Porque? para as pessoas se protegerem do coronavírus e ao mesmo tempo serem reconhecidas fora de casa.</i></p>
<p>3. Compare as informações apresentadas no primeiro parágrafo ao tipo de informação que consta dos parágrafos seguintes. Podemos afirmar que elas cumprem funções diferentes? Por quê?</p>	<p><i>Sim, pois os parágrafos seguintes explicam melhor.</i></p>

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Versão das respostas digitadas:

1. Divulgar e mostrar o trabalho dela. Através da notícia que mostra e explica o que a mulher faz.
2. Quem? Danielle Baskim – Onde? Estados Unidos. O que? Fazendo máscaras – Quando?
3. Desde fevereiro – Como? ela começou a fazer como uma piada. – Porque? para as pessoas se protegerem do coronavírus e ao mesmo tempo serem reconhecidas fora de casa.
Sim, pois os parágrafos seguintes explicam melhor.

As respostas de F06 aos itens PET, apesar de evidenciarem a preocupação em elaborar respostas adequadas, expõem certa dificuldade, sobretudo no item número 1 que, como já mencionado, não foi compreendido com facilidade pela maioria da turma em estudo. No entanto, no item 2, é manifesto o entendimento e a resposta adequada ao que foi solicitado. F06 é um exemplo, entre os vários estudantes dessa classe, que se interessou em desenvolver os exercícios de forma cuidadosa, tirando suas dúvidas e fazendo uso constante do dicionário. No item número 3, novamente, fica evidenciada certa dificuldade, pois a resposta não foi elaborada adequadamente no que se refere ao que foi questionado.

A seguir, algumas constatações sobre os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades aos discentes.

4.3.1 Reflexões sobre a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino aos estudantes

A partir da aplicação das práticas aos estudantes, tornou-se visível o quanto a escola pública, sobretudo o Ensino Fundamental, necessita de inovações e práticas voltadas ao desenvolvimento de vocabulário. Mostrar ao aluno o motivo de sua dificuldade e trabalhar junto com ele foi o principal objetivo de nossa Proposta. Eles passaram a analisar suas dificuldades e buscaram saná-las por meio dos recursos expostos a eles durante a prática, a exemplo do dicionário *online* tão utilizado ao longo dos dias.

Desse modo, notamos que, embora inicialmente alguns estudantes não tenham conseguido fazer reflexões sobre o vocabulário presente nos exercícios e nos itens, para uma parcela significativa de alunos, nossas práticas fizeram diferença e representaram o início de um trabalho voltado aos gêneros especializados exercício didático e item avaliativo. Tais práticas possibilitam o princípio da ampliação de vocabulário, que ocorrerá à medida que a Proposta for aplicada e cada vez mais unidades lexicais forem identificadas, conhecidas e integradas ao vocabulário de nossos estudantes.

A seguir, apresentamos as considerações finais da nossa proposta de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em sala de aula exige dos profissionais que ali atuam a capacidade de observação e reflexão acerca dos percalços que impossibilitam a concretização do processo de ensino, de forma a repercutir no sucesso futuro do estudante dentro e fora da escola. Nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, muito se discute sobre o trabalho com os gêneros textuais, que de fato é relevante, pois se preocupa com o entendimento do estudante acerca da identificação dos gêneros, leitura, compreensão e produção. No entanto, ao se deparar com um exercício que exige respostas sobre o texto intensamente trabalhado em sala, o aluno muitas vezes apresenta dúvidas e o trabalho parece ineficiente.

A inquietação acerca desse fato, aparentemente comum em nossas salas de aula, nos levou a refletir sobre o motivo de trabalharmos diversos textos em sala de aula e, muitas vezes, esquecermos de desvendar com o nosso aluno textos tão importantes quanto os demais; o exercício didático, no cotidiano da sala de aula, e o item presente na avaliação

Com isso, surgiu a proposta de nossa pesquisa, baseada na investigação das dificuldades apresentadas pelos alunos para compreender os exercícios didáticos e os itens avaliativos. Entretanto, a observação em sala de aula, ao longo da experiência docente, nos levou a perceber, ainda que as dúvidas surgidas, em muitos casos, não eram aleatórias, mas sim pontuais, sobre palavras específicas. A partir do recorte de pesquisar o vocabulário que integra os textos em questão e, como exigência do próprio mestrado, elegemos uma turma para fazer essa investigação. Assim, o 6º ano da E. E. Professora Cristina Guimarães foi a turma escolhida para o trabalho que se desenvolveu, conforme já justificado em nossa introdução.

A pesquisa aqui desenvolvida foi dividida em duas fases: diagnóstico e Proposta de Práticas de Ensino. Na primeira, confirmamos a nossa hipótese inicial de que as dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para compreender os exercícios didáticos e os itens avaliativos que compõem os materiais escolares utilizados nas aulas de Língua Portuguesa baseiam-se, muitas vezes, no desconhecimento do vocabulário utilizado na elaboração dessas atividades. Conforme os resultados encontrados, constatamos que o desconhecimento do vocabulário pode interferir na compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Assim, respondemos à pergunta problema que norteou o desenvolvimento da pesquisa expondo as dificuldades frequentemente apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para compreender os exercícios didáticos e os itens avaliativos.

A segunda hipótese proposta aborda que o trabalho de ensino e aprendizagem voltado para as relações léxico-semânticas com lexias encontradas nos exercícios didáticos e itens avaliativos pode contribuir para o desenvolvimento vocabular dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso pode resultar na autonomia do aluno para compreender e elaborar a resposta correta às atividades.

Nesse sentido, podemos afirmar que a segunda hipótese foi parcialmente confirmada, haja vista que a ampliação de vocabulário é um processo lento e gradativo. Contudo, percebemos com a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino a importância de se trabalhar o vocabulário e sua abrangência em todos os conteúdos curriculares. Constatamos, ainda, o interesse dos estudantes em entender as suas dificuldades e buscar a solução, ou até mesmo ajudar o seu colega com problemas mais evidentes.

A aplicação da Proposta, ocorrida em duas fases, intencionou atingir os atores principais dentro do ambiente escolar, pois a percepção inicial é de que não basta apenas desenvolver o vocabulário do estudante, mas expor aos professores a importância tanto dos gêneros textuais exercício didático e item avaliativo serem abordados com mais dedicação, quanto do lugar que o léxico merece ocupar nas práticas educacionais. Outra intenção acentuada neste trabalho é a aproximação do estudante ao dicionário; expor os múltiplos recursos existentes dentro daquele livro, muitas vezes ignorado na biblioteca, e as várias versões que facilitam a sua utilização como um dos meios de desenvolver sua competência lexical.

O mestrado profissional possibilita que os conhecimentos abordados ao longo do curso transcendam as aulas teóricas e cheguem às nossas escolas, oferecendo aos professores envolvidos nessa especialização a oportunidade de modificar atitudes, posturas, e até mesmo quebrar paradigmas impostos pelos tradicionais métodos educativos. Na prática, vivenciamos isso dentro do educandário investigado, por meio de profissionais e estudantes visivelmente motivados e interessados em conhecer mais sobre o tema proposto.

Temas associados ao léxico passaram a ser discutidos no interior da sala dos professores, e projetos começam a ser idealizados para o ano vindouro. Dessa forma, concluímos que atingimos o nosso objetivo geral de sugerir ações para a ampliação do vocabulário dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental perante as dificuldades diagnosticadas em relação à compreensão dos exercícios didáticos e itens avaliativos. Sugestões estas que poderão ser lapidadas e melhor aproveitadas a partir dos resultados colhidos durante a aplicação.

Especificamente, também percorremos cada etapa de diagnosticar, de analisar, de elaborar e de ministrar com base na teoria estudada, observamos, no diagnóstico, o desempenho dos estudantes, fizemos levantamentos por meio de Tabelas e Gráficos para, a partir daí,

analisar os resultados encontrados e, só então, elaboramos a Proposta de Práticas de Ensino, vislumbrando o que traria melhores resultados para as necessidades dos alunos e dos professores da E. E. Professora Cristina Guimarães. Por fim, ministramos minicursos, oficinas e rodas de conversa com os discentes e docentes da instituição, expandindo a proposta aos acadêmicos da graduação em Letras dos *campi* da Unimontes, visando também integração entre pós-graduação, graduação e escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ao final deste trabalho, esperamos atender à proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras de especializar professores de Língua Portuguesa e deixar contribuições para que eles auxiliem outros profissionais que se interessam pela área em estudo a se apropriarem, ou mesmo, elaborarem outras práticas a partir destas. Que as ações relatadas neste texto possam gerar resultados reais no desempenho dos estudantes ao se defrontarem com atividades e avaliações durante sua trajetória escolar, e cada vez mais unidades lexicais integrem seus vocabulários, gerando autonomia em contextos diversos de comunicação.

Em suma, o presente trabalho propõe ampliar o escopo das pesquisas relacionadas ao tema, com a intenção de deixar contribuições para o desenvolvimento de propostas semelhantes e para os estudos linguísticos que envolvam o vocabulário especializado, entre outras reflexões a respeito das atividades escolares e dos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

- III CPAP - Mesa 8: Lexicologia. Palestrantes: Nádila Marina de Carvalho; Solange Maria Moreira de Campos; Guilherme Henrique Ribeiro Costa. Belo Horizonte: Apoio Pedagógico - FALE / UFMG, 2022. 1 vídeo (2h 8 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qggQ50ahYwI>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras**: o estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. *In*: ALVES, Ieda Maria. (org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001. p. 23-45. (Caderno de Terminologia 1).
- BARRETO, Clara. **Coronavírus**: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. [São Paulo]: PEBMED, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, p. 13-21.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**: introdução. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Dicionário**: PNLD Dicionários 2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/dicionarios>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação – FNDE. **Guia PNLD 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://bit.ly/40bbunt>. Acesso em: 22 mai. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Spicione, 1998. **CONTRIBUIÇÕES** dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento. Palestrante: Luiz Carlos Cagliari. [Fortaleza]: ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2020a. 1 vídeo (1h 59 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CONTRIBUIÇÕES dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento. Palestrante: Luiz Carlos Cagliari. [Fortaleza]: ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2020a. 1 vídeo (1h 59 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CONTRIBUIÇÕES dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento. Palestrante: Magda Becker Soares. [Fortaleza]: ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2020b. 1 vídeo (1h 59 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>. Acesso em: 13 jul. 2021.

COORDENADORIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. **Entenda a diferença entre smiley, emoticon e emoji**. [Rio de Janeiro]: COTIC/UFRRJ, 2014. Disponível em: <https://cotic.ufrj.br/entenda-a-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CRUZ, Ana Flávia Torquetti Domingues. A interseção de léxico e leitura no livro didático de português: propostas pedagógicas para a sala de aula. *In*: FERRAZ, Aderlande Pereira (org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016.

FERRAZ, Aderlande Pereira; SILVA FILHO, Sebastião Camelo da. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. *In*: FERRAZ, Aderlande Pereira (org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016.

HOFFMANN, Lothar. Conceitos básicos de linguística das linguagens especializadas. *In*: KRIEGER, Maria da Graça, ARAÚJO, Luzia (org.). **A terminologia em foco**. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2004. (Caderno de Tradução, n. 14).

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 365-377, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 22 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb)**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 9 ago. 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

LEIPNITZ, Luciane. Do texto especializado ao gênero textual especializado. *In*: FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo (org.). **Textos e termos por Lothar Hoffmann**: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas. Porto Alegre: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. p. 107-122.

LIMA, Bruno de Assis Freire (org.). **Dicionário ilustrado bilíngue de edificações para o ensino**. São Paulo: Editora Pontes, 2023.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. **Item de avaliação de múltipla escolha**: um estudo na perspectiva da linguística das linguagens especializadas. 2018. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3RfrYXQ>. Acesso em: 22 maio 2021.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. O “item de múltipla escolha” como produto especializado: técnicas de elaboração. *In*: SOARES, Gilvan Mateus; BARBOSA, Liliâne Pereira; COELHO, Maria do Socorro Vieira (org.). **Teorias linguísticas, pesquisa e ensino da língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 17-48.

LIMA, Bruno de Assis Freire de; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. O gênero verbete em sala de aula ou Por que usar o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa? *In*: **Gláuks - Revista de Letras e Artes**. Viçosa, v. 16, n. 1, 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongueli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado**: 6º ano - ensino fundamental. Belo Horizonte: SEE, 2021a. v. 4. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gopetZi6lDBp_ZWrosO59NpNP57BR-Rx/view. Acesso em: 22 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Estudo Tutorado**: 6º ano - ensino fundamental. Belo Horizonte: SEE, 2021b. v. 2. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1as5yuDoC97UL5QgLBkx-9qMBgDAJ5zkC/view>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Dúvidas comuns**: Plano de Estudo Tutorado. Belo Horizonte: SEE, 2021c. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/duvidas-comuns>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de estudo tutorado: 7º ano ensino fundamental - língua portuguesa.** Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12sNRj68Fya6glXnUC9v6FMmezWdUjhE8/view>. Acesso em: 5 out. 2022.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor - 6º ano.** São Paulo: Moderna, 2018a. Disponível em: <<https://www.calameo.com/read/00289932709452ecc5847?authid=rSsq6DETA5MR>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor - 7º ano.** São Paulo: Moderna, 2018b.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A linguagem dos emojis. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-399, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/3XMmkir>. Acesso em: 5 out. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais.** Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

PORTA, Carlo. **Frase de Carlo Porta.** [S. l.]: KD Frases, 2023. Disponível em: <https://kdfrases.com/frase/152473>. Acesso em: 5 out. 2022.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **PNLd - 2020.** [Brasília]: FTD Educação, 2020. Disponível em: <https://pnld2020.ftd.com.br/post/como-funciona-o-pnld>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. **A construção da narrativa em textos produzidos por estudantes com e sem TDAH.** 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Minidicionário livre da língua portuguesa.** São Paulo: Hedra, 2010. Disponível em: <https://naduvida.com.br/>. Acesso em: 3 nov.2022.

SANTOS, Daniele Soares Ribeiro dos. **A especificidade lexical nos comandos avaliativos: uma proposta para ampliação vocabular.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Programa de Avaliação da Alfabetização.** Belo Horizonte: SIMAVE, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3WI8g8h>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica**. Belo Horizonte: SIMAVE, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3WI8g8h>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: uma questão de métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Letras. **Grupo de trabalho de lexicologia, lexicografia e terminologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**. Belo Horizonte: UFMG, 2022. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/gtlex/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do português. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAVAGLIA, Adriana; WELKER, Herbert. Lexicologia. *In*: GRUPO DE TRABALHO DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGUÍSTICA. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=gtlex&lang=1&page=2329&menu=1547&tipo=1. Acesso em: 16 jul. 2022.

APÊNDICE A - Planos de aula das oficinas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Exercícios didáticos e itens avaliativos: o estudo do vocabulário para o desenvolvimento lexical nas práticas de Língua Portuguesa*

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Coorientador: Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima

Pesquisadora: Prof.^a Nádila Marina de Carvalho

Local: Escola Estadual Professora Cristina Guimarães

Disciplina: Língua Portuguesa

PRÁTICA DE ENSINO 2: OFICINAS



Quadro 1: Oficina “campo semântico de emojis”

ANO A QUE SE DESTINA	7º ano do Ensino Fundamental.
CAMPOS DE ATUAÇÃO PRIORIZADOS	Léxico, Semântica.
GÊNEROS PRIORIZADOS	Verbetes
ESTRATÉGIAS	Metodologias Ativas: jogos e desafios; dinâmicas de socialização, cooperação e resolução de problemas.
PRÁTICAS DE LINGUAGEM PRIORIZADAS	Ampliação de vocabulário.
HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS (BNCC)	EF35LP08 / EF35LP03 / EF04LP03/ EF35LP05
OBJETIVO	Proporcionar aos estudantes o entendimento sobre campos semânticos.
NÚMERO DE AULAS DESTINADAS AO DESENVOLVIMENTO DA AULA	1h/a de 50 minutos.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Caderno, caneta, emojis impressos e dicionário.
EXECUÇÃO	METODOLOGIA 1. A atividade será individual.

	<p>2. Cada estudante receber um <i>emoji</i> impresso, com expressões diferentes e pensar, primeiramente, em uma palavra que traduza o sentimento expresso.</p> <p>3. Depois, com a ajuda do dicionário, procurar outros sentidos que aquele mesmo <i>emoji</i> pode transmitir. Colar o <i>emoji</i> e escrever as palavras encontradas, percebendo que pertencem ao mesmo Campo Semântico.</p> <p>4. Apresentar o <i>emoji</i> com seus significados para a turma.</p> <p>A partir dessa dinâmica os alunos conseguirão visualizar melhor o que foi trabalhado no minicurso sobre Campo Semântico para executar as oficinas posteriores que abordarão itens e exercícios.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Quadro 2: Oficina “jogo dos significados”

ANO A QUE SE DESTINA	7º ano do Ensino Fundamental.
CAMPOS DE ATUAÇÃO PRIORIZADOS	Léxico, Semântica.
GÊNEROS PRIORIZADOS	Exercício didático e Item avaliativo.
ESTRATÉGIAS	Metodologias Ativas: jogos e desafios; dinâmicas de socialização, cooperação e resolução de problemas.
PRÁTICAS DE LINGUAGEM PRIORIZADAS	Ampliação de vocabulário.
HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS (BNCC)	EF35LP08 / EF35LP03/ EF04LP03/ EF35LP05
OBJETIVO	Conhecer o vocabulário especializado dos exercícios e itens.
NÚMERO DE AULAS DESTINADAS AO DESENVOLVIMENTO DA AULA	2h/a de 50 minutos de forma contínua
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Livro didático, PET, avaliações, dicionário, papel sulfite e pincel atômico.

EXECUÇÃO	METODOLOGIA <ol style="list-style-type: none">1. A sala será dividida em 4 equipes.2. Cada equipe irá procurar entre os exercícios do livro e avaliações distribuídas a eles, palavras desconhecidas e que provavelmente os colegas da equipe oposta também não conheçam. Eles terão um tempo para fazer uma lista de palavras e buscar o seu significado equivalente no dicionário.3. As palavras também devem ser escritas em folhas de papel sulfite para serem montadas em um mural no fundo da sala de aula.4. Começa o jogo: A equipe A coloca a palavra no painel e desafia a equipe B a supor o significado apenas com leitura do comando do qual a palavra foi extraída, em 30 segundos. Depois a equipe B faz o mesmo com a equipe A e a seguir sucessivamente.5. A equipe que acertar mais ganha o desafio (as quatro equipes serão premiadas, para incentivar a participação, porém com prêmios diferentes)6. Ao concluir o jogo será formado o Mural do Vocabulário, que poderá ser alimentado diariamente à medida que novas palavras desconhecidas surgirem na resolução de atividades escolares.
-----------------	---

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

APÊNDICE B - Apresentação do minicurso

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras

EXERCÍCIOS DIDÁTICOS E ITENS AVALIATIVOS: o estudo do léxico para o desenvolvimento do vocabulário nas práticas de Língua Portuguesa

Mestranda: Prof.^a Nádila Marina de Carvalho (EEPCG/[Unimontes](#))
Disciplina: Língua Portuguesa
E.E. Professora Cristina Guimarães
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho ([Unimontes](#))
Coorientador: Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG)

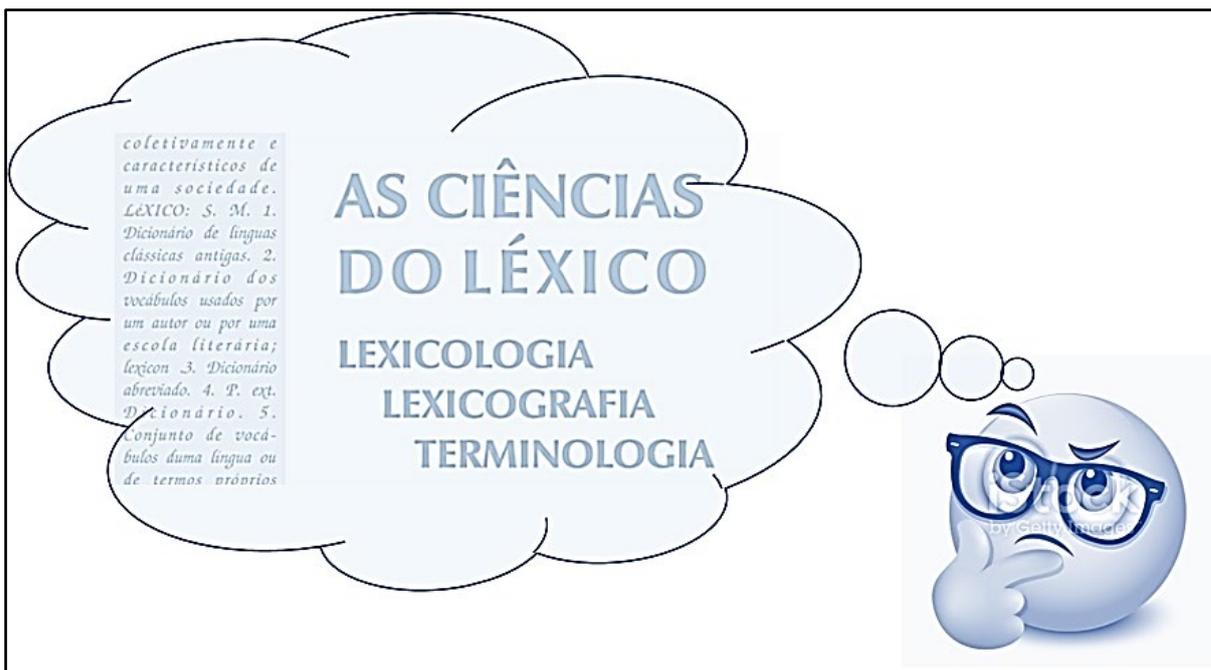
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras

MINICURSO O VOCABULÁRIO DAS ATIVIDADES ESCOLARES



Mestranda: Prof.^a Nádila Marina de Carvalho (EEPCG/[Unimontes](#))
Disciplina: Língua Portuguesa
E.E. Professora Cristina Guimarães
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho ([Unimontes](#))
Coorientador: Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (IFMG)

Montes Claros, 03 de novembro de 2022.



LÉXICO

- Vocês sabem o que é **LÉXICO**?

O Léxico é o conjunto de palavras de um língua.

le.xi.cal (cs) [Pl.: -ais] *adj.* 2g. Relativo a vocabulário; léxico.

lé.xi.co (cs) *adj.* 1. Lexical. *s.m.* 2. GRAM. Conjunto de vocábulos de um idioma. 3. Dicionário de vocábulos usados por um autor ou por uma escola literária.

le.xi.co.gra.fi.a (cs) *s.f.* 1. Técnica de elaboração de dicionários. 2. O estudo dessa técnica.

le.xi.co.grá.fi.co (cs) *adj.* Relativo à lexicografia ou a lexicógrafo.

le.xi.có.gra.fo (cs) *s.m.* Autor de dicionário ou de trabalho a respeito de palavras de uma língua.

le.xi.co.lo.gi.a (cs) *s.f.* 1. Estudo que se ocupa do valor etimológico e das várias acepções das palavras. 2. Estudo dos elementos de formação das palavras.

pa.la.vra *s.f.* 1. Unidade mínima da língua, com som e sentido. 2. A representação gráfica dessa unidade. 3. Manifestação escrita ou verbal. 4. Doutrina religiosa.

pa.la.vra.da *s.f.* 1. Palavrão. 2. Bravata, fanfarrice.

pa.la.vrão [Pl.: -ões] *s.m.* 1. Palavra grande ou difícil de pronunciar. 2. Palavra obscena, grosseira ou indecente.

pa.la.vre.a.do *s.m.* 1. Série de palavras sem nexos entre si, sem importância. 2. Conversa ardisosa; lábria, palavreiro.

pa.la.vre.ar *v.i.* 1. Falar muito e sem refletir; tagarelar. *v.t.* 2. Dirigir a palavra; falar.

pa.la.vró.rio *s.m.* Palavreado.

pa.la.vro.so (ó) [Pl.: -osos (ó)] [Fem.: -osa (ó)] *adj.* 1. Que tem muitas palavras. 2. Que é dito com muitas palavras, ou com mais palavras do que o necessário; prolixo, loquaz, verboso.

DICIONÁRIO

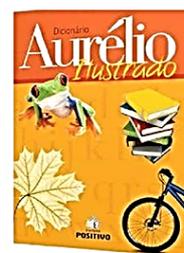
- Onde são armazenadas as palavras de uma língua, ou seja, o léxico?

di.ci.o.ná.rio s.m. Livro que apresenta as palavras e as expressões de uma língua ou os termos próprios de uma ciência ou arte, colocados em ordem alfabética ou por assunto e seguidos de sua definição.



DEFINIÇÕES

- Obra que reúne uma ampla gama de palavras de uma língua, buscando defini-las e associá-las ao máximo possível de informações a respeito da “coisa” que designam.
- Além disso, um dicionário apresenta orientações linguísticas (classe gramatical da palavra descrita, origem e exemplo de aplicação do vocábulo).
- Há diversos tipos de dicionário: científicos, terminológicos, jurídicos, escolares, entre outros.



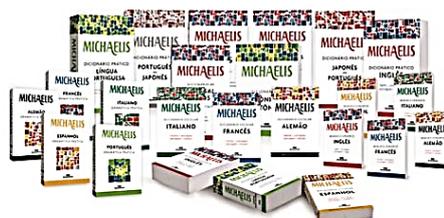
DICIONÁRIOS ON-LINE



<https://naduvida.com.br/>

Aulete
DIGITAL

<https://aulete.com.br/>



<https://michaelis.uol.com.br/>

VERBETE



Verbetes:

é a menor unidade autônoma do dicionário, sendo formado pelo lema, que é a palavra-entrada, e por informações acerca dela. Desse modo, o verbete pode ser caracterizado como o conjunto das acepções e outras informações relacionadas à entrada do dicionário.

EXEMPLOS:

ab.du.ção [Pl.: -ões] *s.f.* 1. Ato ou efeito de abduzir, afastar. 2. JUR. Rapto com violência, fraude ou sedução. 3. POP. Rapto de pessoas ou animais por seres extraterrestres.

ab.du.tor (ô) *adj.* 1. Que provoca a abdução, o afastamento. *s.m.* 2. ANAT. Músculo que afasta um membro do plano médio do corpo.

ab.du.zir *v.t.* 1. Afastar. 2. Raptar, arrebatrar.

a.be.be.rar *v.t.* 1. Dar de beber a, dessedentar. 2. Embeber, encharcar.

a.be.car *v.t.* Segurar com violência, pela gola ou pelo colarinho, com o propósito de agredir.

a.be.cê *s.m.* 1. Alfabeto. 2. FIG. Ideias básicas de uma ciência ou arte.

Fonte: Almeida (2010).

COMPOSIÇÃO DO VERBETE



1. Entrada

1.1. Divisão silábica

- 1.1.1. Não se faz separação de sílabas para palavras estrangeiras.
- 1.1.2. Não se dá a pronúncia de palavras estrangeiras.

1.2. Tipo de letra

- 1.2.1. Itálico para palavras estrangeiras.
- 1.2.2. Maiúsculas somente em siglas ou em abreviaturas.

Fonte: Almeida (2010).

2. Pronúncia

- 2.1. Marcam-se todas as ocorrências de “e” e de “o” em posição tônica entre diplos, como ⟨é⟩ ou ⟨ê⟩ e ⟨ó⟩ ou ⟨ô⟩, com exceção daquelas que o acento agudo ou o circunflexo, ortográficos, já indicam a pronúncia (*ó.ti.mo; cô.mo.da*); ou das que têm “o” na sílaba tônica e vêm seguidas de consoante nasal “m” ou “n” (*sa.xo.fo.ne; no.me, fe.no, me.le.na*).

be.lo ⟨é⟩
 be.le.za ⟨ê⟩
 bo.la ⟨ó⟩
 bo.lo ⟨ô⟩
 dor ⟨ô⟩
 pi.or ⟨ó⟩

- 2.2. Marcam-se todas as ocorrências de “x” como ⟨cs⟩, ⟨ch⟩, ⟨z⟩, ⟨ss⟩.

tá.xi ⟨cs⟩
 en.xa.me ⟨ch⟩
 e.xa.me ⟨z⟩
 má.xi.mo ⟨ss⟩
 en.xer.to ⟨chê⟩
 en.xo.fre ⟨chô⟩
 a.ne.xo ⟨écs⟩
 sa.xo.fo.ne ⟨cs⟩



Fonte: Almeida (2010).

3. Plural



- 3.1. Não se marca o plural regular, em “-s” para as entradas que terminem em vogal (*casa, casas*), ou em “-es” (*algoz, algozes; prazer, prazeres*) para as entradas que terminem em consoante, com exceção de uns poucos casos tradicionais em que pode haver dúvida ou casos em que a pronúncia seja diferente da do singular.
 ham.búr.guer ... [Pl.: -res]
 por.co /ô/ ... [Pl.: -s /ô/]
- 3.2. No caso de plurais irregulares, mostra-se apenas a terminação que varia irregularmente. Se se tratar de monossílabo, reproduz-se a forma completa.
 a.zul ... [Pl.: -uis]
 vil ... [Pl.: vis]
 gol ... [Pl.: gols]
- 3.3. O plural dos compostos é feito mediante a reprodução da forma completa.
 cas.ca-gros.sa <ó> ... [Pl.: cascas-grossas <ó>]
 re.co-re.co ... <é-é> ... [Pl.: reco-recos <é-é>]
- 3.4. Todas as formas em “-ão” têm o plural marcado. Se for monossílabo, reproduz-se a forma completa.
 sa.bão ... [Pl.: -ões]
 mão ... [Pl.: mãos]
 pão ... [Pl.: pães]
 an.ci.ão ... [Pl.: -ãos, -ães ou -ões]

Fonte: Almeida (2010).

4. Feminino



- 4.1. Não se marca o feminino regular, em “-a” (*menino, menina*), com exceção dos casos em que a pronúncia do feminino seja diferente da do masculino.
 por.co <ô> ... [Fem.: -a <ó>]
- 4.2. Femininos de formas em “-ão” são sempre reproduzidos, com a forma completa.
 vi.lão ... [Fem.: vilã ou viloa]
 an.ci.ão ... [Fem.: anciã]
5. Verbetes com a indicação de *adj.* têm a redação como: *que...* Verbetes com a indicação de *adj.* e *subst.* têm redação como: *que ou aquele que.*
6. As indicações *adj.* e *subst.* ocorrem apenas em antropônimos, no caso especial de remissão, isto é, o item que remete recebe uma rubrica complexa, mas o recebedor não, distribuindo cada uma das rubricas em uma aceção diferente.
 so.te.ro.po.li.ta.no *adj.* e *subst.* Ver *salvadorenses*.
 sal.va.do.ren.se *adj.* 2g. Relativo a Salvador, capital da Bahia. 2. s.2g. Indivíduo natural ou habitante dessa cidade.

Fonte: Almeida (2010).

7. As áreas de conhecimento estão indicadas com letra maiúscula (versaleta).

a.be.lha (ê) *s.f.* ZOOl. Inseto de quatro asas membranosas produtor de cera e mel.

8. As aceções foram ordenadas do sentido mais geral para o particular.



Equipe do *Minidicionário Livre*.

Fonte: Almeida (2010).

VOCABULÁRIO

- E vocabulário, o que é?



vo.ca.bu.lá.rio *s.m.* **1.** Conjunto de vocábulos de uma língua; léxico. **2.** Conjunto de termos característicos de determinado campo de conhecimento; glossário. **3.** Conjunto de vocábulos dominados por um falante.

Fonte: Almeida (2010).

No contexto aqui abordado, trata-se de uma expressão específica do léxico.

Ex.: O vocabulário dos alunos da turma do 7º ano, o vocabulário de um texto, entre outros.



QUESTÃO 21

Leia este texto sobre o uso de matéria orgânica para geração de eletricidade.

Os princípios da sustentabilidade em bioenergia



A bioenergia se refere à eletricidade e gás que são gerados a partir de matéria orgânica, conhecida como biomassa. [...] As matérias-primas úmidas são colocadas em tanques selados onde apodrecem e produzem gás metano, também chamado de biogás. O gás pode ser capturado e queimado para gerar eletricidade. [...] A sustentabilidade geral e os benefícios ambientais da bioenergia podem depender do uso de matérias-primas ou culturas energéticas.

Os princípios da sustentabilidade em bioenergia. Disponível em: <https://revistaadnormas.com.br/2021/11/30/os-principios-da-sustentabilidade-em-bioenergia>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Com base no texto, uma fonte de matéria-prima que pode ser usada para geração de bioenergia são

- A. as bactérias fotossintetizantes.
- B. as rochas fosfatadas.
- C. os depósitos de nitrogênio.
- D. os resíduos agrícolas.

Fonte: CESEC, Banca Itinerante (2022).

- O texto do exemplo anterior é um **item avaliativo**, também conhecido questão de prova.
- No **ITEM** anteriormente citado, é perceptível a existência de palavras que ocorrem em qualquer outra situação comunicativa e outras pertencem especificamente àquela área, de Ciências.
- Essas palavras são usadas em uma área de conhecimento ou em um gênero textual específico, caracterizando **especialidades**.

es.pe.ci.a.li.da.de s.f. 1. Qualidade de especial. 2. Particularidade, peculiaridade, singularidade. 3. Atividade ou profissão específica; ramo profissional. 4. Prato, iguaria ou acepipe característico de um lugar, de uma pessoa, de um restaurante, de uma região etc.

Fonte: Santiago-Almeida (2010).



- Nos exercícios, esse vocabulário ocorre com frequência, tanto na ocorrência de palavras que são específicas daquele conteúdo (Matemática, História, Português), quanto em relação ao gênero textual (assinalar, transcrever, inferir etc).

Exemplo:

Um pensamento célebre diz: “Conhece-te a ti mesmo.”

Assinale a opção que mostra a variação formal de pessoa dessa frase **imperativa** que está **gramaticalmente** errada.

- a) Conheçamo-nos a nós mesmos.
- b) Conheçam-se a vocês mesmos.
- c) Conhecei-vos a vós mesmos.
- d) Conheça-se a você mesmo.
- e) Conheço-me a mim mesmo.



Fonte: Disponível em: <https://questoes.grancursosonline.com.br/questoes-de-concursos/lingua-portuguesa/1853399>.

É importante conhecer essas palavras para conseguir êxito nas avaliações, bem como demais tarefas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Além dessas, outras palavras, de uso comum, que circulam em diversos contextos, também aparecem e podem ser desconhecidas por vocês.

Como foi diagnosticado, no ano passado, alguns de vocês apresentaram dificuldade em compreender os exercícios e promover a resolução de exercícios do livro didático.



Vejam os um exercício extraído do livro didático de Língua Portuguesa e usado no diagnóstico feito no ano de 2021:

- Em sua opinião; por que a atitude dos adolescentes chamou tanta atenção?
- Segundo a linha fina, a foto dos adolescentes "se tornou viral na rede". O que isso significa? Há, na notícia, comprovação dessa informação?
- O produtor da notícia procurou relatar os fatos sem reafirmar a ideia de que os adolescentes são displicentes. Que palavra sugere isso?
- Veja um comentário escrito no *blog* de uma professora.

Em 2015, a imagem [...] circulou pela internet. Eu recebi textos até de colegas furiosos com a falta de interesse dos jovens. Segundo o jornal *O Estado de S. Paulo*, a foto – tirada em 2014 – foi compartilhada 9.500 vezes. Ninguém imaginou que o grupo poderia ser uma turma de alunos em um passeio pedagógico com o professor de História da Arte! Ninguém imaginou que o tal profissional talvez tenha pedido, ali mesmo, uma pesquisa sobre a tela do fundo (*Ronda noturna*, de Rembrandt).

Disponível em: <<http://conversadeportugues.com.br/2017/04/dicas-para-professores-5-dicas-de-uso-digital-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

- O comentário da professora apresenta o mesmo fato sob uma perspectiva diferente. Por quê?
- Observe agora o uso de alguns substantivos no texto. Inicialmente, o substantivo *adolescentes* não é acompanhado por artigo. Por que, em seguida, ele aparece antecedido por *os*?
 - Se em lugar de *um blogueiro* estivesse escrito o *blogueiro*, haveria alteração de sentido? Explique sua resposta.
 - O texto menciona uma geração de "crianças zumbis". Qual é a função de *zumbis* nessa expressão? O que a palavra significa?

Leia uma tirinha da quadrinista mineira Bianca Reis.

Anna Bolenna Bianca Reis

- Você reparou que os quadros da tirinha não aparecem em uma única linha horizontal, como é bastante comum? Pense nas novas formas de divulgação e de leitura das tirinhas: o que poderia explicar a opção por esse formato?
- Os quadros ora revelam acontecimentos, ora os pensamentos da personagem. Que recurso foi empregado para diferenciar os dois contextos? Explique sua resposta.
- Que sentimento a personagem expressa nos três primeiros quadros? Como isso é revelado ao leitor?
- O que significa "abrir as cortinas" no contexto dessa tirinha?
- Quem é a personagem que diz "Levanta agora!?" Que recursos verbais e não verbais sugerem que ela é bastante energética?
- Que expressão mostra que, apesar disso, a personagem gosta da "abertura das cortinas"?
- Qual é a finalidade da frase "Senão te joga água fria"? Que expressão poderia substituir a palavra destacada: *por consequência, do contrário ou com certeza*?

Palavra
Você já teve sentimentos parecidos com os da personagem da tirinha? Quem ou o que é responsável por "abrir as cortinas" para você?

Leia uma tirinha da quadrinista mineira Bianca Reis.

Anna Bolenna Bianca Reis

a) Você reparou que os quadrinhos da tirinha não aparecem em uma única linha horizontal, como é bastante comum? Pense nas novas formas de divulgação e de leitura das tirinhas: o que poderia explicar a opção por esse formato?

b) Os quadrinhos ora revelam acontecimentos, ora os pensamentos da personagem. Que recurso foi empregado para diferenciar os dois contextos? Explique sua resposta.

c) Que sentimento a personagem expressa nos três primeiros quadrinhos? Como isso é revelado ao leitor?

d) O que significa "abrir as cortinas" no contexto dessa tirinha?

e) Quem é a personagem que diz "Levanta agora!?" Que recursos verbais e não verbais sugerem que ela é bastante enérgica?

f) Que expressão mostra que, apesar disso, a personagem gosta da "abertura das cortinas"?

g) Qual é a finalidade da frase "Senão te joga água fria"? Que expressão poderia substituir a palavra destacada: *por consequência*, *do contrário* ou *com certeza*?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)



OS SENTIDOS DAS PALAVRAS

Ao longo da aplicação, muitas dúvidas surgiram acerca dos significados das palavras.

Algumas delas são frequentemente utilizadas nos exercícios e avaliações escolares e por serem “desconhecidas”, podem dificultar a compreensão.

Para compreendermos o **comando** da atividade, é necessário entender as relações estabelecidas entre as palavras, além do significados expresso por elas. Os sentidos não são construídos isoladamente, mas uma única palavra pode impossibilitar o entendimento de toda a sentença.

Comando nos exercícios e itens

- Mas, afinal, o que é um **comando**?

Segundo o dicionário:



co.man.do *s.m.* 1. O ato de comandar. (*Ele caiu porque perdeu o comando do cavalo.*) 2. Função exercida por aquele que comanda. (*Vamos passar o comando das operações para o próximo gerente.*) 3. Pessoa ou grupo que comanda; dirigente. (*O comando da empresa fica em outro país.*) 4. Grupo militar treinado para missões especiais. (*Já colocamos um comando na selva para encontrar os fugitivos.*) 5. Dispositivo que se usa para movimentar máquinas diversas. (*Deixei cair o comando do aparelho de televisão e agora não há quem o conserte.*) 6. INFORMÁT. Instrução dada para a execução de algum processamento. (*Os comandos dos programas são muito complicados para quem não os conhece.*)

- Nos exercícios e **itens**, comando é o meio pelo qual nos orientamos para chegar à resolução dos exercícios e avaliações.

Com base no texto, uma fonte de matéria-prima que pode ser usada para geração de bioenergia são

- A. as bactérias fotossintetizantes.
- B. as rochas fosfatadas.
- C. os depósitos de nitrogênio.
- D. os resíduos agrícolas.



O que é importante saber sobre os sentidos das palavras?



✓ SENTIDO CONOTATIVO E DENOTATIVO

✓ SINÔNIMOS, ANTÔNIMOS, HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS.

Vejamos a página 42 do livro didático.

■ Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos

O estudo da significação das palavras envolve também o reconhecimento de relações entre elas, que podem ocorrer por semelhança ou por diferença. Leia o texto ampliado da imagem a seguir, prestando atenção nas palavras que designam o animal da foto.



ATIRE A PRIMEIRA PEDRA...
... quem nunca caiu à carinha de um cachorro pião implorando por comida ao pé da mesa. Cientistas da Universidade Lincoln, EUA, relataram que, diante de duas pessoas comendo – uma com os olhos vendados e outra não –, os cachorros se aproximam da que está sem a venda. Os dogs acreditam que há mais chances de conseguirem contato visual. Eles leem os gestos humanos tão bem quanto os sinais vindos de outros cães.

Superintendente, ed. 364, ago. 2016, p. 37.

Três substantivos desse texto se referem ao animal nele citado: cachorro, dog e cão. Essas palavras são chamadas de **sinônimos**, porque apresentam sentidos equivalentes no contexto.

Note, porém, que elas não têm significado idêntico. O emprego de *dog*, um termo que o produtor do texto tomou emprestado da língua inglesa, produz um efeito de sentido específico: com seu uso, o texto se torna mais afetivo, menos formal. A escolha de um vocábulo entre vários sinônimos disponíveis revela algumas características, como o objetivo da interação, a idade aproximada do falante, seu lugar de origem, seu nível de escolaridade etc.

Observe também que, em determinados contextos, utilizamos a palavra *animal* para substituir o termo *cachorro*; as duas palavras podem designar o mesmo ser. No entanto, *animal* tem um sentido mais amplo e, por isso, é chamado de **hiperônimo**, enquanto *cachorro* e *cão*, de sentido mais restrito, são **hipônimos**.

Veja outro exemplo.

hiperônimo

esportes

hipônimos

natação

futebol

atletismo

vôlei

termo de sentido mais abrangente

termos de sentido mais restrito

As relações de sinonímia, hiperonímia e hiponímia estabelecem semelhanças entre as palavras. É possível ainda que dois termos se relacionem por oposição, sendo, nesse caso, **antônimos**, como exemplificam os pares *noite clara* e *noite escura* ou *sabor doce* e *sabor amargo*.

Sinônimos são palavras com sentidos equivalentes ou muito próximos em determinados contextos. **Antônimos** são palavras com sentidos opostos. **Hiperônimos** e **hipônimos** são palavras com sentidos próximos: os primeiros são mais abrangentes, enquanto os últimos são mais restritos.

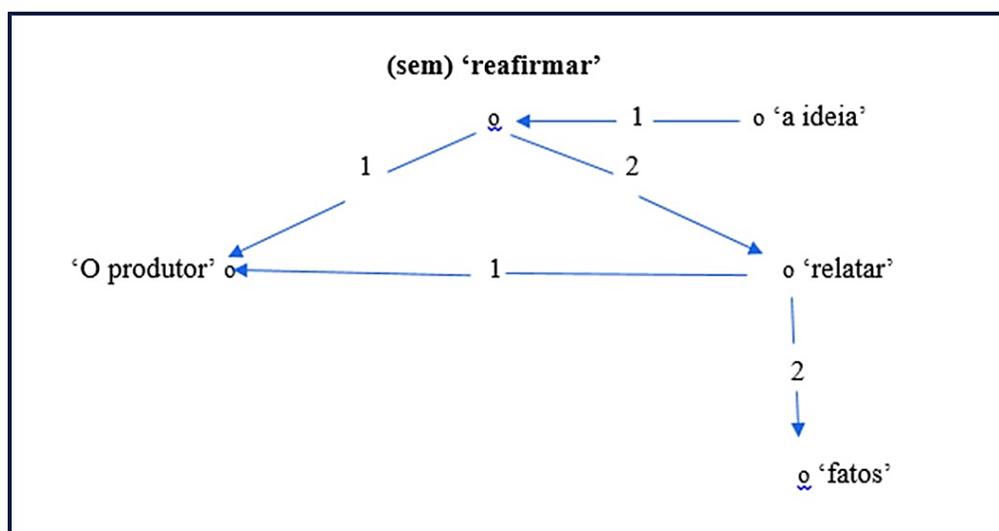
CAMPOS SEMÂNTICOS x REDES SEMÂNTICAS

- As palavras mencionadas nos exemplos vistos na página 42, pertencem ao mesmo **CAMPO SEMÂNTICO**, ou seja possuem significados próximos.
- As **REDES SEMÂNTICAS** são as relações entre as palavras dentro da sentença.

Exemplo:

“O produtor da notícia procurou relatar os fatos sem **reafirmar** a ideia de que adolescentes são **displicentes**”

Exemplo de rede semântica



Para finalizar...

- Para compreender o comando, é necessário conhecer **os sentidos da palavras** e as **relações estabelecidas** pelo contexto, não basta somente saber o significado da palavra isoladamente, é necessário, também, compreender as demais palavras do enunciado e como elas se ligam para formar o sentido.
- Nas oficinas que desenvolveremos nas próximas aulas, iremos compreender na prática o que abordamos até aqui.



Referências

- ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago. **Minidicionário livre da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2010.
- ANTUNES, Irané. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- EMOJIS, imagens. Disponível em: https://www.google.com/search?q=emojis%20para%20copiar&tbm=isch&tbs=ring:CWyaP2kQOIy0YSDumayV57zv8AEBsgIGÖgQIARAA&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR999BR999&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CAMQrnZqFwoTCOjW887z2voCFQAAAAAdAAAAABAH&biw=1600&bih=789&dpr=1#imgrc=pKm6kcRkjOpXtM. Acesso em: 13 Out. 2022.
- LIMA, Bruno de Assis Freire de. **Item de avaliação de múltipla escolha: um estudo na perspectiva da língua das linguagens especializadas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2018.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 7º ano. 1. ed.- São Paulo: Moderna, 2018.
- SANTOS, Daniele Soares Ribeiro dos. **A especificidade lexical nos comandos avaliativos: uma proposta para ampliação vocabular**. / Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes. Montes Claros, 2021.



ANEXO A -Registros da proposta de práticas de ensino mesa - redonda “léxico, avaliação e ensino”

The image shows a Zoom meeting grid with 28 participants. The participants are arranged in a grid with the following names and avatars:

- Row 1: Lilian Damares (profile picture), Bruno de Assis Freire... (video), Raíssa Carvalho (profile picture), Renata Amaral (video), Stefani Toledo (profile picture), Andre Alves Martins (profile picture), Sonia Maria Pereira So... (profile picture), Terozinha Maria Mar... (video).
- Row 2: Cassia Carvalho (profile picture), Vanessa Oliveira (video), Macólia Sales (profile picture), AUGUSTO RAFAEL Vel... (letter 'A' on a green circle), Nilma Meira (letter 'N' on a green circle), Arlete Ferreira (profile picture), Leandro Mendes Cam... (letter 'L' on a blue circle), Mailla Ferreira (profile picture).
- Row 3: Amauri Oliveira (profile picture), Lucas Paulino (letter 'L' on a brown circle), Glábia Dutra (letter 'G' on a purple circle), Ederson Neves (profile picture), Andrea Mameluk (letter 'A' on a cyan circle), Eduarda Nobre (profile picture), Renata Amaral (letter 'R' on a purple circle), Kelly Moraes (letter 'K' on a pink circle).
- Row 4: Lucilane Teixeira (letter 'L' on a purple circle), Cleia Silva (letter 'C' on a purple circle), Amanda Fernandes Dias Ferreira (profile picture), Flavia Eleuterio (letter 'F' on a red circle), Mais 14 pessoas (letter 'D' on a red circle with a profile picture), and a video thumbnail of a woman.

At the bottom of the screen is a control bar with the following elements from left to right: a microphone icon (muted), a video camera icon (off), a hand icon (gesture off), a screen share icon, a menu icon (three dots), a red end call button, an information icon, a participants icon, a chat icon, and a help icon.

10:19 | bif-kbtk-uxd

The image shows a Zoom meeting grid with 24 participants. The participants are arranged in a grid with the following names and avatars:

- Row 1: Lilian Damares (profile picture), Bruno de Assis Freire... (video on, microphone on), Nadila Carvalho (profile picture), Renata Amaral (profile picture), Stefani Toledo (profile picture), Andre Alves Martins (profile picture), Andre Mamoluk (profile picture), Terezinha Maria Marq... (purple circle with 'T')
- Row 2: Cassia Carvalho (profile picture), Vanessa Oliveira (profile picture), Macélla Sales (profile picture), AUGUSTO RAFAEL Vel... (green circle with 'A'), Nilma Meira (green circle with 'N'), Ariete Ferreira (profile picture), Leandro Mendes Cam... (blue circle with 'L'), Mailla Ferreira (profile picture)
- Row 3: Amauri Oliveira (profile picture), Lucas Paulino (brown circle with 'L'), Glábia Dutra (purple circle with 'G'), Ederson Neves (profile picture), Luana Rodrigues (profile picture), Eduarda Nobre (profile picture), Renata Amaral (purple circle with 'R'), Kelly Moraes (pink circle with 'K')
- Row 4: Lucilane Teixeira (purple circle with 'L'), Ana Caroline Ramos Mendes (brown circle with 'A'), Darlania Maris (blue circle with 'D'), Flavia Eleuterio (red circle with 'F'), Mais 16 pessoas (two profile pictures), and a video thumbnail of a woman.

At the bottom of the screen is a control bar with the following elements from left to right:

- Time: 10:05 | Meeting ID: bif-kbtk-uxd
- Microphone icon (red with slash)
- Video icon (grey with slash)
- Hand icon (grey)
- Screen share icon (grey)
- More options icon (grey with three dots)
- End meeting icon (red with phone receiver)
- Information icon (grey with 'i')
- Participants icon (grey with '46')
- Chat icon (grey with speech bubble)
- Help icon (grey with question mark)

Nadila Carvalho está apresentando

Tabela 10: Resumo das dificuldades apresentadas pelos alunos nos exercícios didáticos do livro

Código do aluno	Dificuldade em compreender o comando.	Dificuldade em compreender o léxico.	Não relatou dificuldade.
A01	X	X	
B02	X		
C03	X		
D04	X	X	
E05	X	X	
F06		X	
G07		X	
H08	X		
I09			X
J10		X	
K11		X	
L12			X
M13	X	X	
N14	X	X	
O15		X	
P16		X	

Fonte: elaborada pela autora com dados da etapa da pesquisa diagnóstica.

Zoom meeting grid showing participants:

- Nadila Carvalho (muted)
- Terezinha Maria ...
- Bruno de Assis F...
- Amanda Ramos
- Renata Amaral
- Andriá Mameluk
- Andre Alves Mar...
- Amanda Fernand...
- Stefani Toledo
- Cassia Carvalho
- Mais 35 pessoas
- [Participant]

Renata Amaral está apresentando

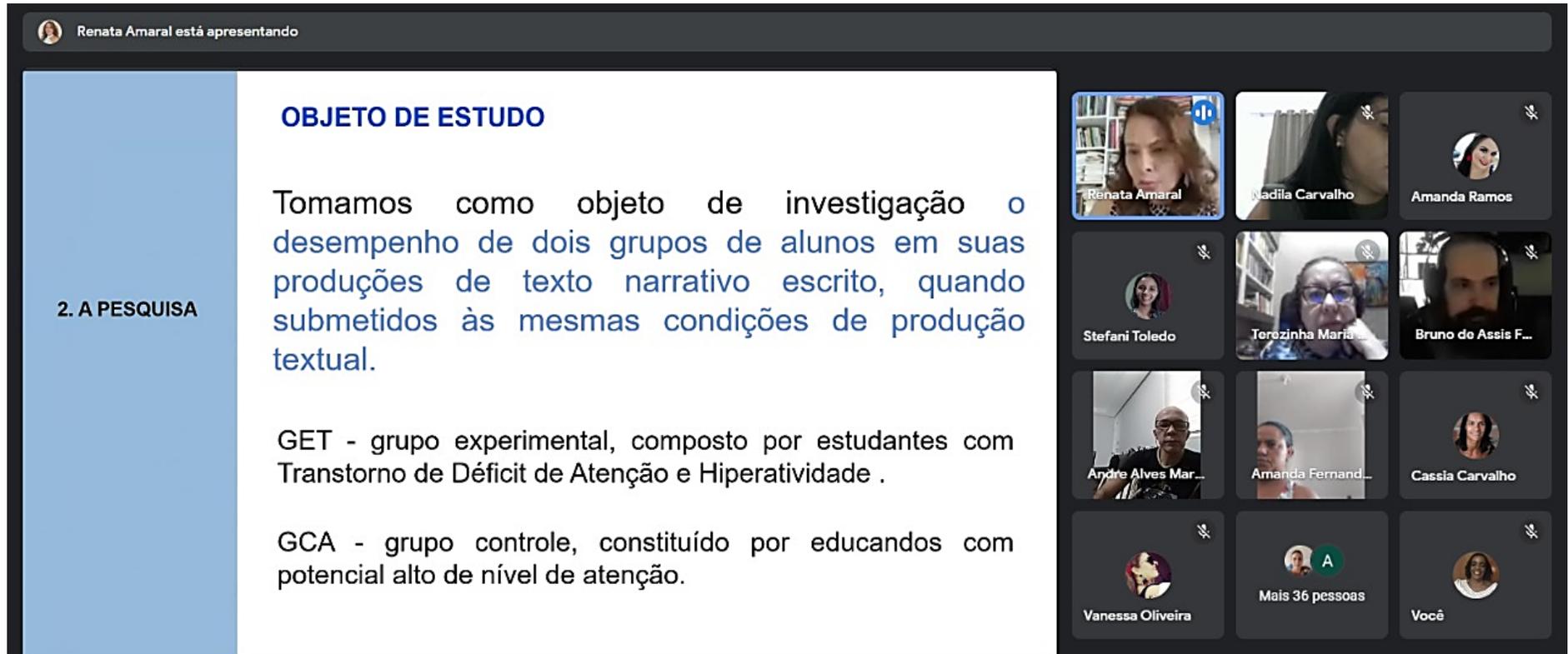
2. A PESQUISA

OBJETO DE ESTUDO

Tomamos como objeto de investigação o desempenho de dois grupos de alunos em suas produções de texto narrativo escrito, quando submetidos às mesmas condições de produção textual.

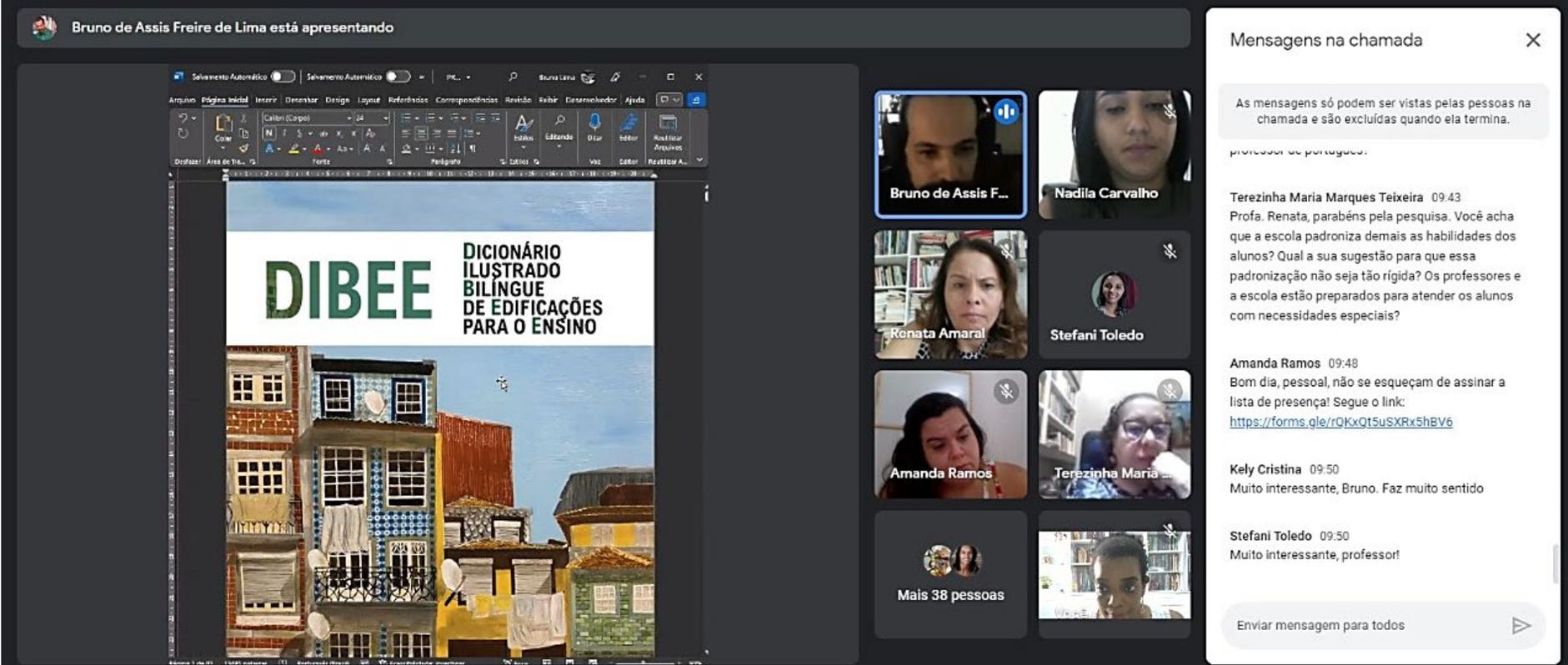
GET - grupo experimental, composto por estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade .

GCA - grupo controle, constituído por educandos com potencial alto de nível de atenção.



The image shows a Zoom meeting interface. On the left, a presentation slide is displayed with a blue header '2. A PESQUISA' and a white body containing the text 'OBJETO DE ESTUDO'. The slide describes the research object and two groups: GET (experimental group) and GCA (control group). On the right, a grid of 12 video thumbnails shows participants. The top-left thumbnail is larger and shows Renata Amaral, who is presenting. Other participants include Nadila Carvalho, Amanda Ramos, Stefani Toledo, Torozinha Maria..., Bruno do Assis F..., Andre Alves Mar..., Amanda Fernand..., Cassia Carvalho, Vanessa Oliveira, Mais 36 pessoas, and Você. The interface is dark-themed.

Bruno de Assis Freire de Lima está apresentando



The screenshot shows a Zoom meeting interface. The main window displays a presentation slide from a software application. The slide has a white background with the text 'DIBEE DICIONÁRIO ILUSTRADO BILÍNGUE DE EDIFICAÇÕES PARA O ENSINO' in green and black. Below the text is a photograph of a colorful, multi-story building with balconies and laundry hanging out. The software interface includes a menu bar with options like 'Arquivo', 'Página Inicial', 'Inserir', 'Desenhar', 'Design', 'Layout', 'Referências', 'Correspondências', 'Revisão', 'Fórmula', 'Entorno/Editor', and 'Ajuda'. Below the menu is a ribbon with various icons for text, images, and tables. The top of the window shows 'Salvamento Automático' and 'Bruno Lima'.

Mensagens na chamada

As mensagens só podem ser vistas pelas pessoas na chamada e são excluídas quando ela termina.

professor de português.

Terezinha Maria Marques Teixeira 09:43
 Profa. Renata, parabéns pela pesquisa. Você acha que a escola padroniza demais as habilidades dos alunos? Qual a sua sugestão para que essa padronização não seja tão rígida? Os professores e a escola estão preparados para atender os alunos com necessidades especiais?

Amanda Ramos 09:48
 Bom dia, pessoal, não se esqueçam de assinar a lista de presença! Segue o link:
<https://forms.gle/rQKxQt5uSXRx5hBV6>

Kely Cristina 09:50
 Muito interessante, Bruno. Faz muito sentido

Stefani Toledo 09:50
 Muito interessante, professor!

Enviar mensagem para todos

Participants visible in the meeting grid:

- Bruno de Assis F...
- Nadila Carvalho
- Ronata Amaral
- Stefani Toledo
- Amanda Ramos
- Terezinha Maria ...
- Mais 38 pessoas

MESA-REDONDA “LÉXICO E ENSINO”

Nadila Marina está apresentando

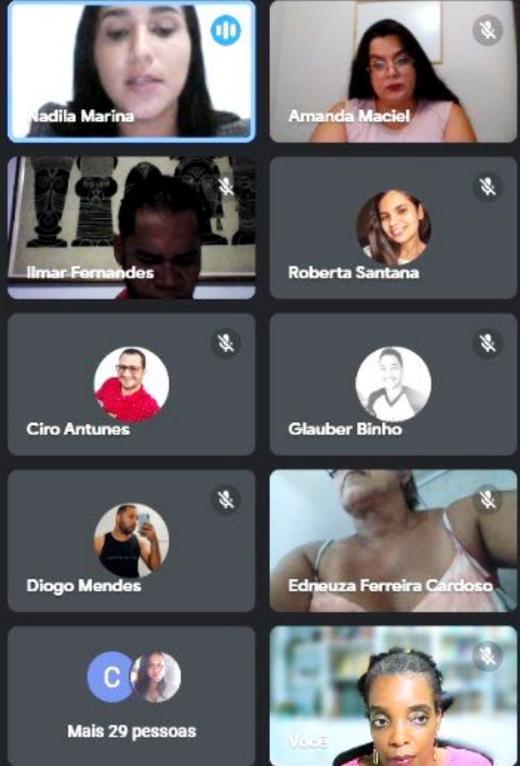
OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Sugerir ações para a ampliação do vocabulário dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades diagnosticadas em relação à compreensão dos exercícios didáticos e itens avaliativos.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar o conhecimento vocabular dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de exercícios do livro didático em comparação com os itens do PET;
- Analisar os dados coletados no diagnóstico, tendo em vista as dificuldades surgidas em sua aplicação;
- Elaborar proposta de práticas de ensino voltadas para o vocabulário dos enunciados selecionados no livro didático e no PET, tais como: minicursos, seminários, oficinas e rodas de conversa;
- Ministrar oficinas, seminários, minicursos e rodas de conversa aos professores da escola sobre a elaboração de itens e de métodos que auxiliem a aplicação adequada das atividades escolares.



The image shows a Zoom meeting interface with a grid of 40 participants and a chat window on the right. The participants are arranged in a grid, with some showing video and others as icons. The chat window is titled "Mensagens na chamada" and contains several messages.

Participants:

- Nadila Marina
- Amanda Maciel
- Ilmar Fernand...
- Roberta Santa...
- Glauber Binho
- Diogo Mendes
- Cintia Pereira ...
- Eliete Santos
- Hugo de Souza...
- fabia jardim d...
- Lara Kelly Lac...
- Letícia Dias
- Leonilia Lara
- Letras portug...
- Elenice Apare...
- Hélen Cristina...
- Regimar Perei...
- KAROL RODRI...
- Eliete Monteiro
- Claudíene Fer...
- Vitória Vieira
- Rafael Quares...
- Maria Zeneide
- Léia Batista sa...
- Klarice Gracie...
- elizabeth pere...
- Nábya Muniz
- Vânia Maria d...
- Edneuz Ferre...
- Arianne Pena
- FÁTIMA BRASI...
- vania silva cu...
- Vanda Soares
- Risiana Moreira
- Rosilene Rodri...
- Vanessa12 Ma...
- Ciro Antunes
- Você

Chat Messages:

Mensagens na chamada

As mensagens só podem ser vistas pelas pessoas na chamada e são excluídas quando o chat termina.

Léia Batista santos 20:21
Parabéns!

Hugo de Souza (SixcMoon) 20:22
Eu gostaria de saber, para vocês, qual a maior dificuldade na aplicação das metodologias apresentadas?

Hélen Cristina Pereira Rocha 20:22
Excelentes pesquisas!!!!!! 🍷🍷🍷🍷

Hugo de Souza (SixcMoon) 20:22
Minha casa está muito barulhenta

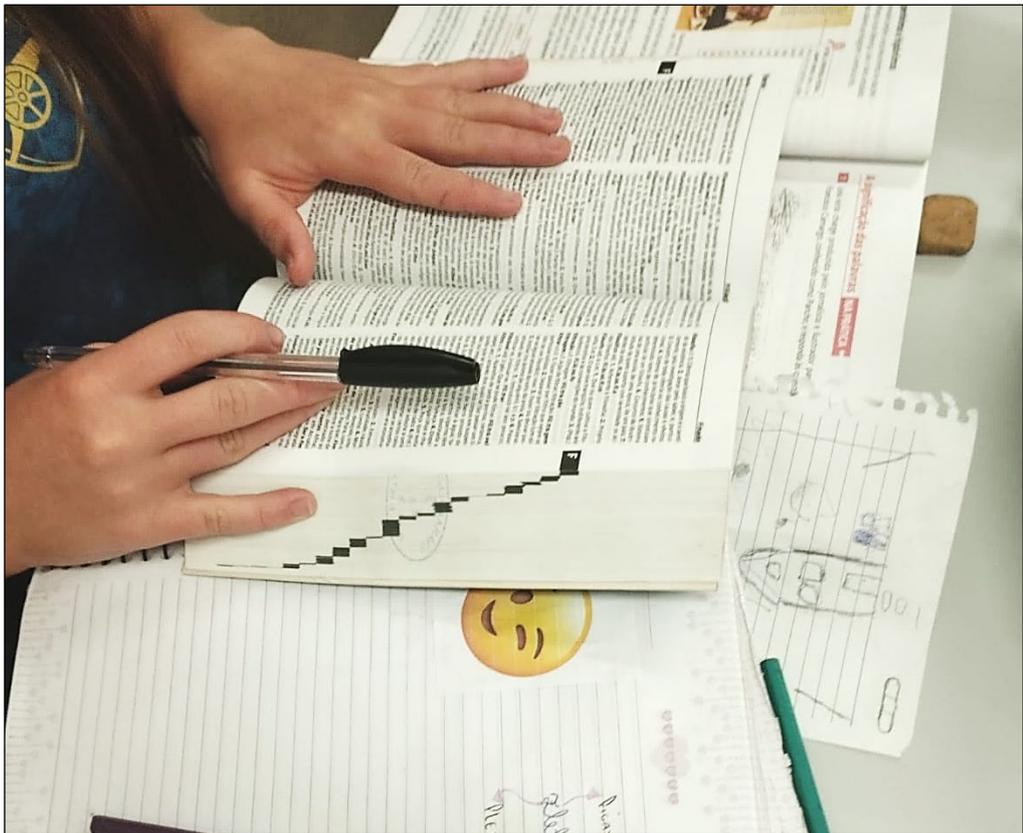
Nadila Marina 20:24
Link para registro de presença e emissão de certificados: <https://forms.gle/BU6EgGhv2rRkkp9X7>

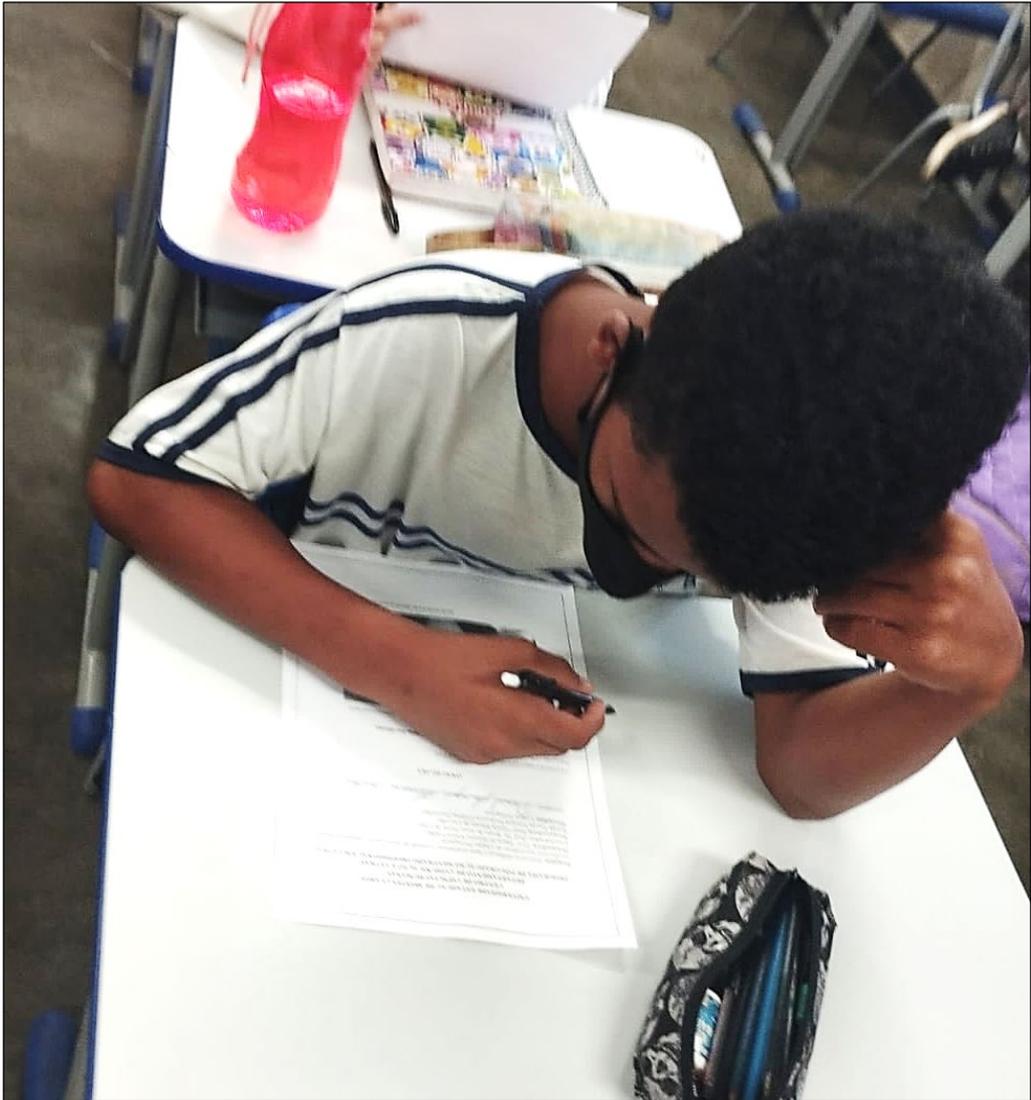
Ciro Antunes 20:25
Parabéns pela abordagem tratada a cada pesquisa

Parabéns pela apresentação, Nádila.

Minicurso, oficinas e aplicação de atividade







ANEXO B - Participação em evento da UFMG

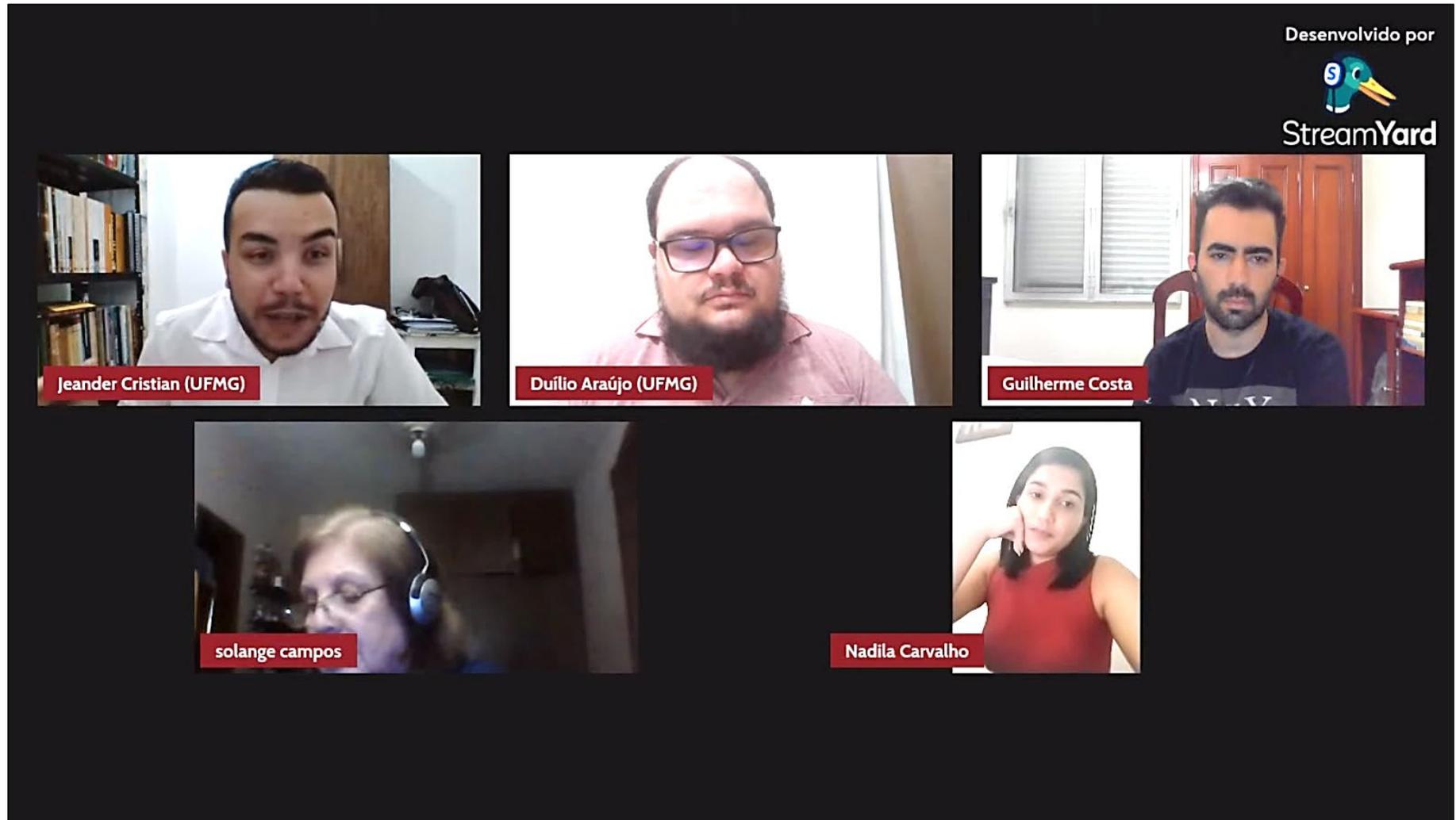


III CICLO DE PALESTRAS DO APOIO PEDAGÓGICO:
PARA UMA APROXIMAÇÃO COM AS PESQUISAS LINGUÍSTICAS

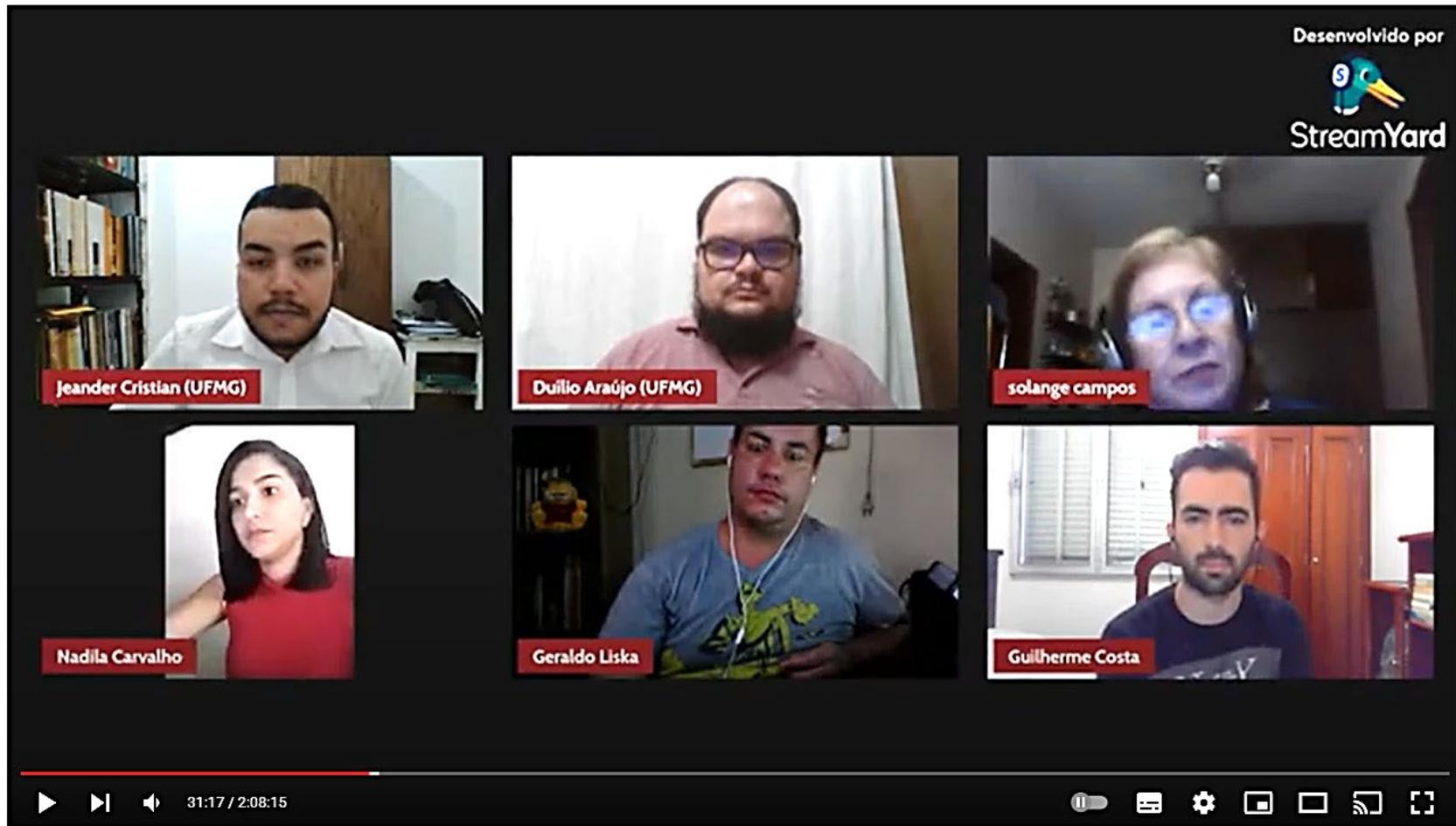
24 de agosto a 07 de dezembro- Virtual Síncrono
 Quartas-feiras - 17:30
 Apresentações de:

			
Gbènoukpo Gérard Nouatin	Josimar Gonçalves Ribeiro	Magda Souza Senra	Silvane Gomes
			
Nádila Marina de Carvalho	Robson Santos Silva	Denise Alves Soares Veridiano	Tielle Alves Souto
			
Gabriella Coelho Motta Pizzani	Glauco Antero Nascimento	Jacqueline Helen de Lima	Guilherme Henrique Costa
			
Mateus Esteves de Oliveira	Solange Maria Moreira de Campos	Olívia Nogueira de Almeida	

Apoio Pedagógico
 Coordenação:
 Profa. Heloísa Penna
 Mediação: Jeander Cristian
 Silvane Gomes



Fonte: (III CPAP, 2022).



Fonte: (III CPAP, 2022).

ANEXO C - Parecer Consubstanciado CEP - Comitê de Ética da UNIMONTES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXERCÍCIOS DIDÁTICOS E ITENS AVALIATIVOS: o estudo do léxico para o desenvolvimento do vocabulário nas práticas de Língua Portuguesa

Pesquisador: NADILA MARINA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52006521.9.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.105,610

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

"A partir da proposta "Exercícios didático e itens avaliativos: o estudo do léxico para o desenvolvimento do vocabulário nas práticas de Língua Portuguesa", pretendemos proporcionar aos alunos, sobretudo os do 6º ano, a possibilidade de melhor compreenderem os exercícios didáticos e os itens avaliativos propostos nos livros didáticos e no PET, ampliando seu vocabulário, por meio de atividades voltadas ao conhecimento do léxico-semântico, além de propor formas de aplicar as atividades escolares, levando o aprendiz à construção mental correta da resposta, de acordo com o que o é solicitado nos comandos. Tais procedimentos metodológicos priorizarão a análise das escolhas lexicais para a elaboração dos exercícios didáticos e itens avaliativos, mediante as lexias que se manifestarem como fonte principal das dificuldades apresentadas pelos alunos investigados.

Trabalharemos as unidades lexicais nas dimensões semântica e pragmática, a fim de verificar se as dúvidas apresentadas realmente referem-se ao léxico utilizado no do livro didático e no PET."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauródia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.105.610

"Objetivo Primário:

Sugerir ações para a ampliação do vocabulário dos alunos do 6º ano do ensino fundamental frente às dificuldades diagnosticadas em relação à compreensão dos exercícios didáticos e itens avaliativos.

Objetivo Secundário:

Proporcionar aos docentes da instituição a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos acerca da elaboração de itens avaliativos e aplicação de atividades didáticas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

OS RISCOS SÃO MÍNIMOS, UMA VEZ QUE NÃO APRESENTA MÉTODOS QUE PODEM CAUSAR RISCOS A SAÚDE FÍSICA, MENTAL OU PSICOLÓGICA DOS ENVOLVIDOS DOS ENVOLVIDOS

Benefícios:

O desenvolvimento do vocabulário dos alunos do 6º ano, possibilitando-os a execução das atividades escolares e aprimoramento da prática docente."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de caráter obrigatórios foram apresentados e estão adequados: folha de rosto, TCLE, projeto detalhado e TALE.

Recomendações:

- 1- Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3- Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - O TCLE impresso deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.
6. Inserir o endereço do CEP no TCLE e no TALE:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 5.105.610

Ausência	Assentimento_nadila_ALTERADO.pdf	14/10/2021 11:50:28	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_NADILA.pdf	20/09/2021 17:06:46	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_responsabilidade_nadila.pdf	20/09/2021 17:03:58	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	termo_concordancia_instituicao_nadila.pdf	20/09/2021 17:00:46	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento_nadila.pdf	20/09/2021 16:58:35	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_nadila.pdf	20/09/2021 16:58:20	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	20/09/2021 16:52:25	NADILA MARINA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Novembro de 2021

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br