

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

DANIELE SOARES RIBEIRO DOS SANTOS

A ESPECIFICIDADE LEXICAL NOS COMANDOS AVALIATIVOS:
UMA PROPOSTA PARA AMPLIAÇÃO VOCABULAR

MONTES CLAROS - MG

2021



Daniele Soares Ribeiro dos Santos

A especificidade lexical nos comandos avaliativos: uma proposta para ampliação vocabular

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. Bruno de Assis Freire de Lima

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino


Liberado em 30/07/2021

Montes Claros

2021

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.

S237e Santos, Daniele Soares Ribeiro dos.
A especificidade lexical nos comandos avaliativos [manuscrito]: uma proposta para ampliação vocabular / Daniele Soares Ribeiro dos Santos. – Montes Claros, 2021.
212 f. : il.

Bibliografia: f. 116-124.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -

Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/
Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

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

1. Léxico. 2. Especificidades léxicas - Questão e Item. 3. Formação docente.
4. Lexicografia pedagógica. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Lima, Bruno de Assis Freire de. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: Uma proposta de ampliação vocabular.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge.

Daniele Soares Ribeiro dos Santos

A especificidade lexical nos comandos avaliativos: uma proposta para ampliação vocabular

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.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho - Orientadora (Unimontes)

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

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

Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida - Titular (USP)

Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno - Suplente (Unimontes)

Prof. Dr.^a Ana Paula Alves Mendes de Carvalho - Suplente (IFMG)

Montes Claros, 30 de junho de 2021.

*“Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
[...]
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o aço poderosa!”*
(MEIRELES, 1967, p. 560-561).

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, por me permitir vivenciar mais uma etapa tão valiosa, por “alargar minhas fronteiras” e por ser sustento nos dias em que o cansaço ameaçava roubar os sonhos.

À minha mãe Ducarmo, por ter me ensinado o valor do trabalho e por me acalantar com suas orações e com o cuidado com o meu filho nos momentos em que a ausência foi incontornável.

Ao meu pai Aroldo, *in memoriam*, que teria profundo orgulho da trajetória desta filha de quem era tão querida.

A Leandro, meu marido, meu amor e meu melhor amigo, por ser o “tesouro que encontrei sem garimpar” e por me apoiar incondicionalmente, mesmo no dissabor das ausências que esta etapa exasperou.

Ao meu filho Gabriel, o anjo anunciador de boas-novas em minha vida, por, com seus bracinhos, me amparar, não desistir da minha presença e não me deixar esquecer de que tudo é por ele.

Aos meus irmãos tão queridos – Fabiano, Greyci e Flaviane – por me amarem, por admirarem meu amor pelo ofício e por torcerem incessantemente pela minha vitória.

A meu cunhado Nuíno, pela amizade e pela torcida fiel e por ter me apresentado a fé que sustenta a minha vida e que tem me aberto portas.

À minha sogra Gilena, por cuidar do meu marido e do meu filho nos domingos de leituras, correções e escritas.

À minha querida orientadora, professora Maria do Socorro Vieira Coelho, por me acolher duas vezes, reanimar-me no caminho deste trabalho e por conseguir extrair dele um brilho que eu jamais alcançaria sozinha, mas que é muito típico de tudo em que ela põe as mãos.

Ao meu competentíssimo coorientador, professor Bruno de Assis Freire de Lima, por aceitar o convite para a coorientação e por ter me apresentado o trabalho sobre itens avaliativos e linguagens especializadas e, com leveza e descontração, trazer considerações tão substanciais a este trabalho.

Aos diretores, vice-diretores, supervisora e professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues a minha eterna gratidão pela colaboração, pelas contribuições e pelo respeito ao trabalho desenvolvido.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, por compartilharem saberes e aguçarem novas perspectivas.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, em especial às preciosas colegas de orientação, pela ajuda e acolhida que a mim sempre prestaram.

Aos meus alunos – de ontem, de hoje e do porvir – alvos do meu trabalho e da minha dedicação: agradeço por desenharem e por amadurecem em mim o amor pelo ofício, pois é com eles e por eles que o prazer do ensino traz aprendizagens, alegrias, leveza e realização à caminhada docente.

RESUMO

O objeto de estudo desta Dissertação é a especificidade lexical dos enunciados nos comandos das provas escolares. Nesse sentido, a investigação objetivou, precipuamente, oferecer aos professores de uma Escola Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, informações para a elaboração de itens e questões com comandos claros e acessíveis e no nível mínimo de conhecimento de vocabulário esperado dos alunos. O tema justifica-se pelo fato de que os alunos, muitas vezes, se equivocam ao interpretar os termos dos comandos das avaliações escolares, o que os induz a erros que resultam em notas negativas em suas avaliações. Para atingir os objetivos desejados, a metodologia utilizada incluiu as pesquisas bibliográfica, documental, qualitativa e pesquisa-ação. As duas últimas foram desenvolvidas por meio da aplicação de questionários semiestruturados e da realização de minicursos com procedimentos teórico-práticos para preencher a lacuna deixada pelos cursos de graduação em relação ao conhecimento do léxico especializado utilizado nos comandos de atividades avaliativas. A metodologia sugere, também, a técnica do uso de dicionários durante as aulas. Na pesquisa bibliográfica, entre outras, foram investigadas as teorias da Terminologia e da linguagem especializada, o Léxico, suas possibilidades e seus valores semântico-discursivos, da Lexicografia e da Lexicografia pedagógica, além de discutir o cenário de um dos seis elementos da Didática, a Avaliação, processo tanto sistemático, aplicado na escola, quanto sistêmico, com exames governamentais nacionais também chamados de “larga escala” ou “avaliação externa”, e abordados por meio de pesquisa documental. Como produções acadêmicas, além de oferecer minicursos aos docentes participantes da pesquisa, este trabalho estendeu esses cursos aos alunos de Mestrado do ProfLetras e aos alunos de graduação do Curso de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros/Januária. Os resultados da pesquisa apontaram para o sucesso sólido dos participantes na elaboração de itens e questões de avaliação, e também na adaptação de sua estrutura, bem como dos aspectos linguísticos específicos que compõem esses instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Léxico. Item. Questão. Formação docente. Lexicografia pedagógica.

ABSTRACT

The main theme of this Thesis is the lexical specificity of the statements in the school tests commands. Because of that the investigation aimed at offering teachers at a given State School in Montes Claros Minas Gerais information to the elaboration of items and questions with clear and accessible commands at the minimum expected vocabulary level of students. The theme is justified by the fact that students are often mistaken when misinterpreting terms in the commands of school assessments, what leads them to errors that result in negative grades in their assessments. To achieve the desired purposes, the methodology used included bibliographic, documentary, qualitative research and action research. These last two were developed through the application of semi-structured questionnaires and the realization of short courses with theoretical-practical procedures to fill the gap left by undergraduate courses in relation to the knowledge of the léxicon specialized language used in the commands of evaluative activities. It is also suggested the use of dictionaries during classes. In bibliographic research, among others, the theories of Terminology and specialized language, the Lexicon, its possibilities and semantic-discursive values, Lexicography and pedagogical Lexicography were investigated, in addition to discussing the scenario of one of the six elements of Didactics, the Evaluation process, both systematic, applied at school, and systemic, governamental national tests also called “large scale” or “external evaluation”, the latter approached through documentary research. As academic productions, besides offering short courses to the professors participating in the research, this work extended those courses to the M.A students of ProfLetras and to the undergraduate students of the Letters Course at the State University of Montes Claros/Januária. The research results pointed to the participants’ solid success in elaborating the items and the evaluation questions, and also in adapting their structure as well as the specific linguistic aspects that make up these evaluation tools.

Keywords: Lexicon. Item. Question. Teacher training. Pedagogical lexicography.

RÉSUMÉ

L'objet d'étude de ce Thèse est la spécificité lexicale des énoncés dans les commandes des tests scolaires. En ce sens, l'enquête visait à offrir aux enseignants d'une école publique de Montes Claros Minas Gerais des informations pour l'élaboration d'items et de questions avec des commandes claires et accessibles et au niveau minimum de connaissances du vocabulaire attendu des étudiants. Le thème se justifie parce que les élèves se trompent souvent dans l'interprétation des termes des commandes d'évaluation de l'école, ce qui les induit à des erreurs qui se traduisent par des notes négatives dans leurs évaluations. Pour atteindre les objectifs souhaités, la méthodologie utilisée comprenait des recherches bibliographiques, documentaires, qualitatives et la action recherche. Les deux derniers ont été développés grâce à l'application de questionnaires semi-structurés et de cours de courte durée avec des procédures théoriques-pratiques pour combler le vide laissé par les cours de premier cycle par rapport à la connaissance du lexique spécialisé utilisé dans les commandes de l'évaluation activités. La méthodologie suggère également la technique d'utilisation des dictionnaires pendant les classes. Dans la recherche bibliographique, entre autres, les théories de la terminologie et du langage spécialisé, le lexique, ses possibilités et ses valeurs sémantiques-discursives, la lexicographie et la lexicographie pédagogique ont été étudiées, en plus de discuter du scénario de l'un des six éléments de la didactique, l'évaluation, à la fois un processus systématique appliqué à l'école et un processus systémique, avec des examens gouvernementaux nationaux également appelés «évaluation à grande échelle» ou «évaluation externe», et traités par la recherche documentaire. En tant que productions académiques, en plus d'offrir des cours de courte durée aux professeurs participant à la recherche, ce travail a étendu ces cours aux étudiants en Master de ProfLetras et aux étudiants de premier cycle du Cours de Lettres à l'Université d'État de Montes Claros /Januária. Les résultats de la recherche ont mis en évidence le succès solide des participants dans l'élaboration des items et des questions d'évaluation, ainsi que dans l'adaptation de leur structure, ainsi que des aspects linguistiques spécifiques qui composent ces instruments d'évaluation.

Mots-clés: Lexique. Article. Question. Formation des enseignants. Lexicographie. pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Item sem verbo imperativo no comando.....	21
Figura 2 - Ilustração de exemplo de item cujo comando gera ambiguidade.	45
Figura 3 - Ilustração da apresentação do minicurso da fase diagnóstica.....	75
Figura 4 - Conceito de item avaliativo.	76
Figura 5 - Elementos composicionais do item.	77
Figura 6 - Tipos de itens.	79
Figura 7 - Ilustração de falta de paralelismo gramatical	80
Figura 8 - Ilustração de paralelismo de conteúdo.....	81
Figura 9 - Ilustração de falta de paralelismo de extensão.....	82
Figura 10 - Ilustração de paralelismo de extensão obedecido.....	83
Figura 11 - Minidicionário da língua portuguesa	96
Figura 12 - Ilustração Relação entre itens e uso do dicionário.....	104
Figura 13 - Ilustração de um minidicionário	106
Figura 14 - Ilustração da página de introdução do dicionário virtual “naduvida.com.br”.	107
Figura 15 - Ilustração do Item 1 para prática.....	109
Figura 16 - Ilustração do item 2 para prática.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Texto do gênero piada	50
Quadro 2 - Tipos de dicionário de uso escolar.	97
Quadro 3 - Léxico de atividades escolares	99
Quadro 4 - Ilustração do item 4 para prática.	112

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Área externa da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues	62
Foto 2 - Biblioteca da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Aprendizagem
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAES	Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior
PDBLP	Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UERJ	Universidade Estadual do Rio De Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
2.1	<i>Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia</i>	35
2.2	<i>Dicionários: tipos, características e funções</i>	39
2.3	<i>Lexicografia pedagógica</i>	39
2.3.1	<i>Vocabulário e competência lexical</i>	41
2.3.1.1	Competência lexical no contexto escolar.....	43
2.3.2	<i>Especificidades lexicais nos comandos avaliativos</i>	44
2.3.2.1	Avaliação no contexto escolar.....	48
2.3.3	<i>Os comandos de avaliações escolares</i>	53
2.3.4	<i>Questão e item: definições, tipos e especificidades léxicas</i>	56
3	METODOLOGIA	60
3.1	Universo da pesquisa.....	60
3.1.1	<i>A escola</i>	61
3.1.2	<i>O corpus da pesquisa: os professores participantes da pesquisa.....</i>	63
3.1.3	<i>Perfil dos participantes da pesquisa</i>	67
3.2	Metodologia da pesquisa.....	68
3.2.1	<i>Procedimentos e passos metodológicos</i>	69
3.2.2	<i>Métodos e procedimentos</i>	70
3.3	Ética na pesquisa	71
3.4	Diagnose da pesquisa.....	73
3.4.1	<i>Procedimentos metodológicos da fase diagnóstica.....</i>	73
3.4.2	<i>Primeira ação diagnóstica: minicurso sobre itens avaliativos.....</i>	73
3.4.3	<i>Segunda ação diagnóstica: aplicação de questionário escrito.....</i>	84
3.4.4	<i>Sistematização dos dados da fase diagnóstica.....</i>	84
3.4.5	<i>Reflexões da diagnose</i>	86
4	PRÁTICAS DE ENSINO: CONHECIMENTOS DIDÁTICO-TÉCNICOS E LEXICAIS APLICADOS AOS ITENS AVALIATIVOS.....	88
4.1	Minicurso 1: conhecimentos didático-técnicos e lexicais aplicados aos itens avaliativos.....	89
4.1.1	<i>Prática de ensino 2: Itens e questões: tipos, técnicas de elaboração e léxico específico.</i>	101
4.1.2	<i>Prática de ensino 3: Dicionário em sala de aula: instrumento de ampliação vocabular</i>	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A – Questionário de pesquisa diagnóstica Erro! Indicador não definido.	
	APÊNDICE B – Materiais usados nos minicursos	126

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética/Unimontes.....2098

1 INTRODUÇÃO

Conhecer o sentido das palavras, saber interpretá-las e empregá-las conforme o contexto, a necessidade e o desejo de viabilizar o ato comunicativo são algumas das facetas da competência linguística. Sabendo-se que, conforme Marcuschi (2008, p. 65), “[...] a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”, a escola constitui um dos espaços, um lugar de manifestação dessa interatividade e do saber, por meio da língua, em suas modalidades e mais diversas nuances.

Marcuschi (2008, p. 154) também afirma que “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, de modo que as atividades de leitura em seu teor textual e comunicativo, na esfera escolar, muitas vezes, manifestam-se na forma de provas, testes e suas unidades constitutivas, sendo, assim, gêneros textuais comuns às situações avaliativas.

Nessa perspectiva, o entendimento do léxico e de suas possibilidades nesses gêneros textuais, então, é fator importante nos ambientes de ensino, além de em outros contextos, inclusive por certos usos linguísticos serem específicos de determinadas abordagens avaliativas. Como modalidades textuais que requerem o ato de decodificar e compreender, nas atividades escolares o maior conhecimento do léxico favorece a apropriação da linguagem para aquilo que é solicitado e para auxiliar os alunos na resolução de questões e itens avaliativos.

Nesse contexto, conseguir apropriar-se e responder com entendimento ao que é requerido passa pela condição prévia de conhecer o vocabulário dos comandos dos itens e das questões dos testes aplicados na escola e, de posse de sua compreensão, resolver atividades de modo consciente e com maior probabilidade de se ser assertivo em suas escolhas.

Conforme Ferraz e Silva Filho (2016), a competência lexical compreende tanto o conhecimento que se tem para utilizar com propriedade o léxico de uma dada língua, como a capacidade de reconhecer, interpretar e relacionar as palavras dessa mesma língua nas modalidades oral e escrita. Partindo desse viés, o saber lexical torna-se essencial ao processo de aprendizagem e ao momento avaliativo, pois é parte indissociável da compreensão leitora.

Convém salientar que a aplicação de avaliações – compostas por itens e questões – deve ser alvo de reflexão e orientação e não, necessariamente, o objetivo final do ato de ensinar. É preciso, portanto, ensinar a ler e a compreender as provas, em sua construção técnica e enunciativa. Para isso, o ideal é que o professor conheça bem a pauta referente à

construção de itens e questões, além de atentar para o léxico como chave de compreensão e ação, afinal o aluno, compreendendo bem o que o professor indaga por meio da prova, e agindo em conformidade com esse entendimento, terá mais chances de um acerto consciente e engajado.

Ressaltamos o lugar que os exames ocupam no processo de ensino e aprendizagem. Comumente, os educandários brasileiros aferem os saberes dos alunos por meio de provas. Embora haja diversos modos de se avaliar a aprendizagem, a prática mais comum é a aplicação de provas e testes, a qual Luckesi (2011) chama de “pedagogia do exame”. Essa pedagogia classifica os alunos em aprovados ou reprovados, conforme o rendimento apresentado nas avaliações, o que pode encaminhar o avaliando para a série seguinte ou definir sua reprovação. Assim, os resultados dos testes e provas têm sido o mais importante para o aluno, o que, equivocadamente, tem se resumido, não raro, à necessidade de se obterem boas notas.

As provas e os exames escolares são, em sua maioria, compostos por questões e itens, unidades textuais que, no âmbito escolar, visam cumprir a função de avaliar e aferir os conhecimentos requeridos dos alunos.

“Item e “questão” são, segundo Lima (2018), termos distintos, ainda que componentes dos testes aplicados nas escolas. Questões são partes de uma prova organizada em forma de perguntas e interrogações. Já os itens, mesmo que sejam também componentes desse instrumento avaliativo, não apresentam a mesma estrutura de uma questão, dispensando a frase interrogativa no comando, apesar de haver itens que se formam dessa maneira.

Lima (2018), ao analisar os itens de múltipla escolha, uma das modalidades das provas objetivas, considerou três categorias lexicais na sua composição. Nas palavras do autor, “como textos de especialidade, as estruturas linguísticas que os compõem podem ser distribuídas nestas categorias”:

a) 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.

b) Entre as **estruturas linguísticas especializadas**, estão contidos termos e fraseologias especializadas, ou seja, unidades lexicais monoléticas e/ou poliléticas 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.

c) 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 do autor).

Nesse viés, podemos considerar como típicas da prática do professor as “estruturas de língua comum”, já que dizem respeito ao uso da língua em si, aos recursos linguísticos em geral - e as “estruturas linguísticas especializadas” -, por serem relacionadas à área de formação de cada docente. No entanto, em diversas ocasiões, os alunos têm seu desempenho comprometido, entre outras razões, também por não terem, nos exercícios que fazem, conhecimentos sobre as especificidades lexicais comuns aos itens que se relacionam ao que Lima chama de “estruturas linguísticas de gênero”. Esse cenário, além de interferir, direta ou indiretamente no rendimento escolar, aponta para a prática docente, pois o professor é, na maior parte das vezes, o elaborador ou o compilador das questões e dos itens que compõem as provas, por meio das quais o aluno é avaliado.

Todavia, em diversas situações, o professor nem sempre conhece bem a especificidade inerente ao ato de elaborar itens e questões, pois esse saber as universidades, normalmente, não oferecem, nem mesmo em disciplinas pedagógicas. Corroborando essas assertivas, Melchior (2002) discorre sobre o que denomina situação problemática:

Mesmo com o uso amplo e geral de testes na avaliação escolar, de forma ampla e geral, também não houve preocupação com a preparação de recursos humanos para desenvolver estudos sobre elaboração de testes. Em alguns cursos, os acadêmicos recebem uma ou outra informação sobre o assunto. A maioria não recebe informação alguma. (MELCHIOR, 2002, p. 94).

Vê-se, assim, que o professor deveria conhecer domínios técnicos para a construção de itens e questões, o que inclui a orientação quanto aos usos linguísticos propriamente ditos e necessários à elaboração de materiais consistentes e adequados lexicalmente ao público que o ler, lembrando que as respostas serão convertidas em notas. O que ocorre, no entanto, é que, em razão de múltiplos fatores, muitos docentes são guiados pelo senso comum e pela improvisação no momento da construção desses instrumentos avaliativos.

Araújo (2017) afirma ser árdua, na vivência da profissão, a tarefa de elaboração de atividades avaliativas. A autora ressalta que, em virtude da dificuldade de prepararem avaliações, é comum os professores, recorrerem, em diversos casos, aos modelos de exercícios de livros didáticos – os quais nem sempre são referências coerentes técnica e

teoricamente sustentáveis –, replicarem exercícios da *internet* e coletarem questões já aplicadas em vestibulares e em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil.

Nessas circunstâncias, devem ser observados os usos dados aos componentes lexicais, pois os comandos de itens e questões possuem léxico próprio, que, não sendo trabalhados como partes do “saber-fazer” na rotina escolar antes das avaliações propriamente ditas, podem dificultar as escolhas na hora de se responder o que é apresentado.

Ademais, em muitos casos, a abordagem dos conteúdos em sala de aula possui uma apresentação linguística mais simplificada, enquanto a elaboração desse mesmo conteúdo em uma avaliação formal é feita, quase sempre, de modo mais complexo. Essa ocorrência pode ter a ver, por exemplo, com o fato das aulas serem desenvolvidas oralmente, o que dá à interação uma caracterização mais informal, despojada. Já na avaliação, predomina a linguagem escrita, formal. Dois eixos que precisam de atenção e de adequação.

Nessa direção, pondera Luckesi (2011):

Não é que o educando não tenha aprendido o determinado conteúdo; de fato, ele pode ter aprendido *da forma como foi ensinado*, mas não sabe responder *da forma como está sendo perguntado*. A diferença de complexidade entre a forma como foi ensinado e a forma como está sendo perguntado conduz, muitas vezes, o educando a um resultado insatisfatório. (LUCKESI, 2011, p. 246, grifo do autor).

Essa situação relativa ao léxico típico de itens, muitas vezes, ocorre, porque, nas salas de aula, o estudo lexical tem ocupado um espaço diminuto, considerando as poucas explicações acerca do repertório das palavras e do como são usadas e caracterizadas nos gêneros que compõem. Grande parte do tempo investido na soberana exploração de outros aspectos gramaticais poderia ser redistribuído em atividades frequentes relacionadas ao campo lexical, à ampliação do vocabulário e às aplicações de um mesmo termo em situações diferentes e suas implicações, como no caso da feitura dos itens e questões.

Porém, de acordo com Antunes (2012, p. 24), “[...] o processo de ampliação do léxico é visto como uma questão morfológica que aparece, começa e se esgota no interior da gramática, como se não tivesse função de intervir na arquitetura do texto, na armação de sua estrutura”. Corroborando essa percepção, a terminologia na elaboração de provas e atividades nem sempre é trabalhada com vistas às intencionalidades discursivas dos itens e das questões.

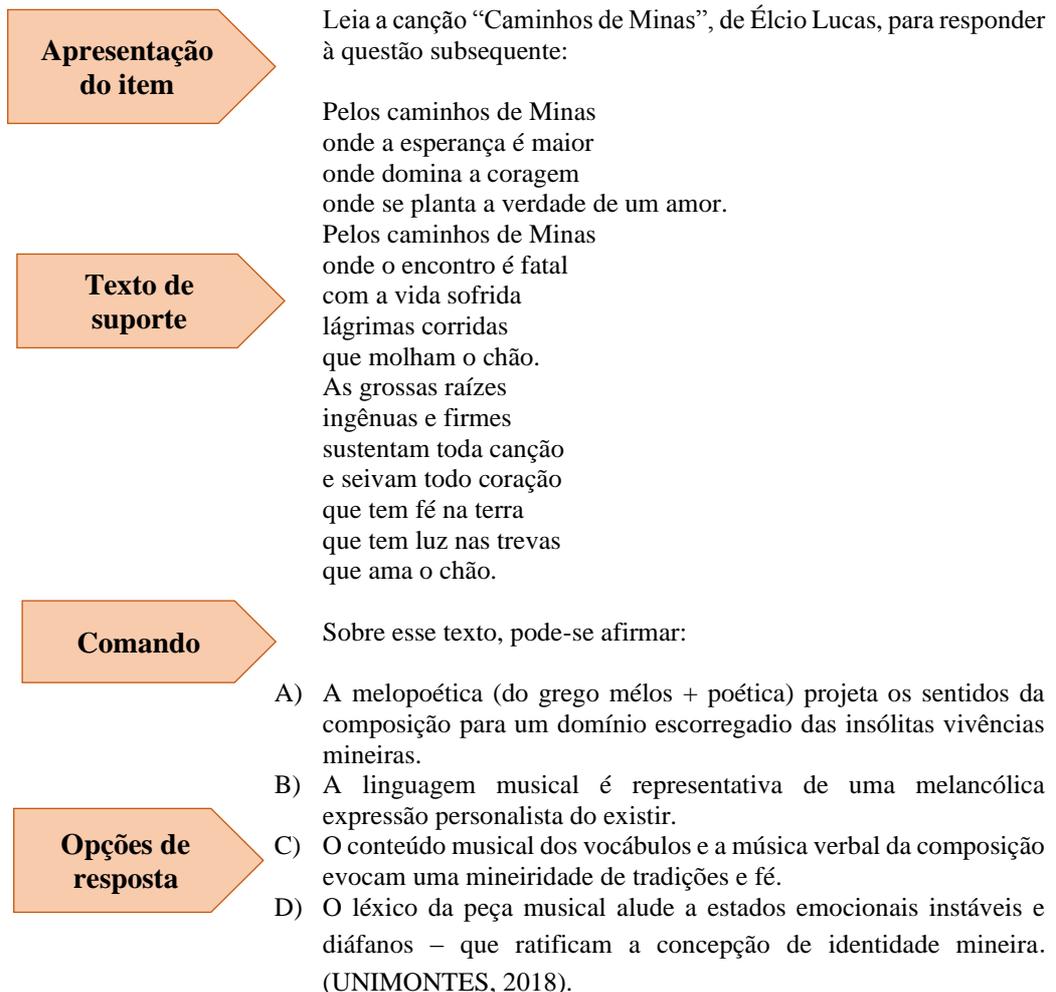
A esta altura do que discorremos, é imprescindível destacar o que Lima (2018) define ser um item:

Gênero do discurso de especialidade, constituído por uma série de princípios técnicos, próprios da avaliação da aprendizagem escolar. Um item corresponde a 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).

Como esse autor ensina, os itens de múltipla escolha, muito utilizados nas escolas e nas provas sistêmicas, costumam ser formados por um texto de suporte, um comando e algumas opções de respostas, além de uma facultativa apresentação prévia do item.

A seguir, a título de ilustração, apresentamos um exemplo de item utilizado na terceira etapa do Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior (PAES) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em 2018. Nele são contempladas as partes discretas que compõem um item.

Exemplo das partes constitutivas de um item:



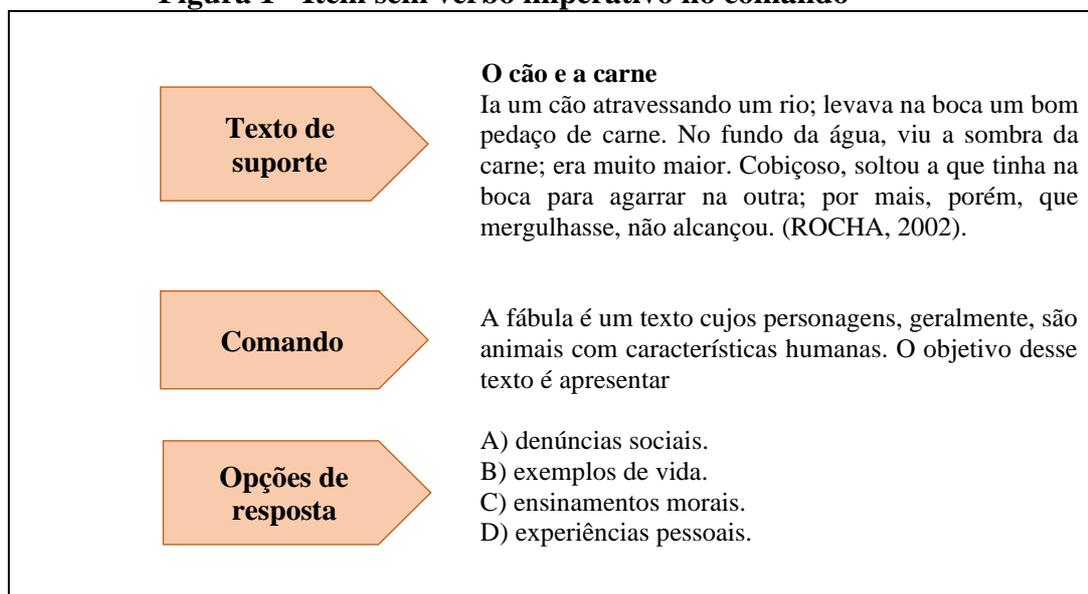
Para discussão neste trabalho, destacamos especificamente a construção do comando. Ele, consoante Lima (2018, p. 21), “é a parte que orienta sobre como proceder diante do item. É ele quem direciona a resposta”.

O termo “comando” é a terminologia que designa uma parte do item. Sua característica mais relevante é a presença de uma unidade verbal, aliás, não há comando sem verbo (S.M.J). Os verbos no imperativo, como “responda”, tal como no exemplo anterior, “assinale”, “marque”, “indique” são formas tradicionais de orientar sobre o que se deve fazer, mas não são meios exclusivos de se construir o comando.

No próximo exemplo, extraído do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), de 2018, elucidamos outro modo de construir o comando, sem a presença do verbo no imperativo.

Exemplo de item sem verbo imperativo no comando apresentado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Item sem verbo imperativo no comando



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de (INEP, 2018, p. 5).

Embora a presença do verbo no imperativo seja um requisito básico para a construção do comando, observemos que o enunciado entre o texto de suporte e as opções de resposta é interpretado e compreendido como comando, mesmo na ausência da unidade lexical verbal no imperativo. Além disso, vale ressaltar que não há um texto de apresentação do item – parte expletiva desse instrumento avaliativo.

Eis, na sequência, outro exemplo de comando sem verbo explícito transcrito da prova

do vestibular seriado da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), aplicada em 2019 a alunos da primeira etapa, ou seja, concluintes do primeiro ano do ensino médio.

Exemplo de comando sem verbo explícito para a orientação:

De acordo com o texto, os cursos por correspondência:

- A) tinham os pais como tutores dos seus próprios filhos.
- B) eram oferecidos apenas para os primeiros e segundos anos.
- C) iniciaram pela necessidade de ensinar alunos com difícil acesso aos estudos.
- D) possuíam convênio com agências de correio para o envio gratuito de materiais. (UFVJM, 2019).

Durante as explanações ao longo deste trabalho abordamos, independentemente da presença das unidades verbais no imperativo, a estrutura completa que orienta a busca pela resposta. Isso porque nos interessa saber se o comando é compreendido em seu aspecto léxico-textual, sem considerar as variações de organização dessa estrutura fundamental ao item.

Atentando sempre para a necessidade de clareza na apresentação do comando – em seu formato padrão ou não –, observamos que muitos alunos do ensino fundamental, sobretudo os das séries finais, encontram dificuldade para compreender e interpretar o repertório lexical dos comandos ao se depararem com palavras que não conhecem e com as quais não conseguem, minimamente, fazer associações. Nesse sentido, convém a observação do exemplo de item a seguir.

Exemplo de item com palavra que pode ser de difícil compreensão, a depender da série de aplicação:

No conto “Como um filho querido” a esposa e o esposo foram ao tabelião com o intuito de:¹

- a) Regularizar a situação de um parente registrando seu nome.
- b) Registrar o nome do filho querido que há 40 anos fazia parte da família, mas não tinha registro.
- c) Lavrar o ato de adoção do bolo no tabelionato, e assim, incorporá-lo à família como um filho querido com direito ao sobrenome da família Silva.
- d) Lavrar o ato de adoção do filho querido para que o mesmo recebesse o nome do seu avô paterno, Hermógenes. (PARANÁ, 2009, p. 16).

Nesse exemplo, a palavra “intuito” costuma ser pouco ou nada habitual aos alunos

¹ Os exemplos de itens extraídos das várias fontes das quais nos utilizamos não sofreram, de nossa parte, revisões de ordem linguística ou de técnica de construção de itens e questões de avaliação. Assim, quaisquer deslizes nesses dois sentidos são originais dos autores e, portanto, intocáveis.

dos anos finais do ensino fundamental, e mesmo que se pressuponha um trabalho inferencial também importante, esse uso deve ser previamente apresentado, a fim de aprofundar conhecimentos linguísticos e permitir que os discentes se familiarizem com o léxico específico e as estruturas que são usadas nos comandos dos itens e questões. Ademais, o item acima apresenta equívocos de pontuação desde o comando, de estruturação técnica, como ausência de vírgula após o adjunto adverbial e de uso de iniciais maiúsculas após os dois-pontos, além da desproporção de extensão das opções de resposta.

É relevante ressaltar que palavras como a citada (“intuito”) e outras semelhantes que causam dificuldade à compreensão já deveriam pertencer ao repertório vocabular passivo dos alunos nessa fase de escolaridade, a exemplo dos verbos e de suas flexões típicos dos itens avaliativos – como “ênfatizar”, “distinguir” e “evidenciar”. Essas são apenas amostra da gama ampla de palavras presentes nos comandos que pode dificultar a compreensão e conduzir o educando a uma resposta inadequada, por falta de um trabalho consistente que vise à ampliação vocabular e ao conhecimento da terminologia das provas a que são submetidos.

Neste trabalho, focamos inicialmente nos professores, não nos alunos, na medida em que lhes fornecemos conhecimentos específicos sobre a construção de itens e o vocabulário como elemento-chave para a compreensão de comandos de questões, e evidenciamos a importância da atenção docente em relação a esse aspecto. Munimos, ainda, os docentes com estratégias de ensino de vocabulário, como a inserção do dicionário nas aulas, também como uma medida relevante para atenuar os efeitos negativos dessa limitação vocabular na resolução das avaliações.

Por tudo isso, esta dissertação visa traçar ações e promover minicursos para a ampliação do conhecimento docente sobre as técnicas de construção de itens e questões enfatizando o vocabulário dos comandos, com o propósito de contribuir para a autoria e a autonomia dos professores na produção de atividades claras no que tange ao que se espera comunicar, a fim de promover a competência lexical do alunado. Ainda, como complemento desse objetivo, apresentamos também aos professores informações sobre o uso do dicionário em sala de aula, instrumento de reflexão sobre a aplicação e a adequação das palavras.

No contexto da atuação profissional docente, percebemos certa carência na elaboração de objetos/recursos de ampliação lexical que permitam ao educando conhecer, construir e analisar aquilo que lê, buscando, assim, expandir seus domínios linguísticos, textuais e discursivos e responder inequivocamente às questões propostas.

Para atender a tal propósito, é fundamental avaliar as práticas em sala de aula e

delinear o perfil do professor que atua e intermedeia a aprendizagem lexical, visto que são diversos os fatores que se somam para uma apropriação lexical insuficiente, entre eles a prática docente não enfatizar estudos de vocabulário. Nesse aspecto, destacamos a necessidade de se aprimorar o conhecimento do professorado e trabalhar a valorização e a expansão das práticas relativas a esse estudo, de modo a propiciar melhores resultados nas provas e nos exercícios, em meio a outros ganhos.

Segundo Antunes (2012, p. 13), “[...] o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos”. Conforme a autora, o estudo de vocabulário é ainda insuficiente nas salas de aula brasileiras, ao não ressaltar a valia da atuação lexical no texto, ao atribuir sentidos e ressignificar valores semânticos na avaliação escolar e nas demais práticas de linguagem, inclusive no dia a dia extraescolar.

Sabendo que a competência lexical é parte da compreensão dos itens e questões na rotina escolar, e o quão valorizado é o ato de responder com exatidão o que é proposto, concluímos que a carência de conhecimentos específicos sobre como trabalhar a ampliação lexical, com vistas à resolução de provas, preocupa por expor o aluno ao erro imerecido ou ao acerto aleatório, casual. Essa realidade se torna evidente, quando analisamos avaliações e testes aplicados com verbos de comando e usos de termos desconhecidos pelos alunos ou não comuns nas explanações orais ou escritas do professor.

Em diversas ocorrências, ao responder a itens e questões nos quais são usados substantivos como tese, exceção e fragmento, e verbos em comandos de provas, como esboçar, generalizar, inferir, divergir, é bastante rotineiro os alunos questionarem o sentido desses termos. Há ainda expressões que parecem simples a nós, professores, mas que têm pouco ou nenhum sentido para o aluno e que, no entanto, são indispensáveis ao que se deseja inquirir no ato avaliativo, haja vista as terminologias tão recorrentes em provas de Língua Portuguesa, como composição temática, recurso estrutural, estratégia comunicativa, entre tantas outras.

Nessa medida, a prática em sala de aula não pode, e nem deve, negar-se a ensinar tais palavras e expressões, ou mesmo substituí-las por outras conhecidas, mas, sim, instrumentalizar os discentes com o léxico típico das avaliações e atividades, a fim de que se amplie a proficiência lexical, seja alcançada a especificidade e haja a adequação do repertório que passa a dominar, o que pode culminar em um posterior rendimento escolar positivo.

Pudemos constatar que um dos fatores responsáveis pelo não conhecimento

satisfatório dos sentidos das palavras e da terminologia das provas e testes é a lacuna no saber dos professores sobre esse léxico e o desconhecimento sobre as contribuições advindas do uso do dicionário na rotina da sala de aula. Como se sabe, o dicionário é um instrumento que explica os significados, possibilitando a apreensão de novas palavras. Por essas razões, propugnamos em nossas argumentações o uso sistemático do dicionário nas aulas, por todas as razões já expostas e porque a apreensão das palavras leva à mobilização-construção da aplicação delas.

Todavia, Krieger (2012) aponta que os cursos de formação de professores, nos seus diferentes níveis, não costumam contemplar em seus currículos a disciplina de Lexicografia e Lexicografia Pedagógica. Nessa linha de pensamento, ao não utilizarem o dicionário por desconhecerem os saberes e as múltiplas possibilidades que esse instrumento de ensino pode oferecer, é possível que muitos docentes deixem também de explorar com propriedade os usos léxicos e suas potencialidades. Defendemos, portanto, que a reversão desse quadro pode propiciar aos alunos obter melhores resultados em suas avaliações, no caso, ao mostrarem domínio da linguagem especializada presente nos itens escolares.

Reunindo essas percepções, focalizamos a noção de que a confecção de itens e questões é tarefa que pressupõe o domínio de técnicas de elaboração de avaliações e testes, da linguagem específica das provas, acrescentando-se, ainda, a relevância de estudos vocabulares e suas contribuições. Com isso em mente, propusemos verificar como poderíamos melhorar os conhecimentos específicos aos professores para que pudessem, por um lado, elaborar itens e questões avaliativas com comandos claros e acessíveis aos alunos e, por outro, auxiliar os professores com ações de uso do dicionário para mitigar os “erros” ou equívocos oriundos do desconhecimento sobre o léxico usado em comandos avaliativos, em especial.

Reiteramos que as dificuldades e os equívocos durante o processo de análise, de inferência e de apontamento de respostas ocorrem porque, como mencionado diversas vezes, os alunos desconhecem o léxico usado em comandos de atividades escolares em situações diversas de comunicação via texto, oral ou escrito. Além disso, entender e reter as palavras são tarefas complexas para os estudantes, o que requer orientação do professor. Para que estes, por seu turno, possam orientar os discentes, é preciso ter conhecimentos sobre a elaboração técnica das atividades, enfatizando o léxico típico dos enunciados de questões.

Com base no exposto anteriormente, hipotetizamos que:

- a) os alunos “erram” ao responder aos comandos de itens e questões escolares, muitas vezes, porque não adquiriram conhecimentos lexicais específicos para lê-los e

- compreendê-los;
- b) os professores precisam ampliar os conhecimentos específicos necessários para a elaboração de itens e questões avaliativas, inclusive no âmbito da especificidade lexical, cuja ausência dificulta o desenvolvimento de propostas de ensino;
 - c) os conhecimentos específicos requeridos, na maioria das vezes, não foram ministrados aos professores em sua formação acadêmica universitária em todos os níveis.

Avaliar habilidades e competências é inerente ao processo de ensino e o modo mais largamente utilizado para aferir os saberes é a aplicação de provas. No Brasil, o governo faz uso de diversos instrumentos avaliativos os quais visam, à semelhança do que se faz na escola, mensurar o aprendizado das crianças e dos jovens brasileiros. Para isso, o país utiliza exames padronizados, também chamados de larga escala ou de avaliações externas. O INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, é um dos responsáveis, em âmbito federal, por alguns desses exames. Esses instrumentos, entretanto, não buscam, na maior parte das vezes, aplicar uma nota individual, mas, sim, verificar a qualidade do ensino e tracejar estratégias nacionais ou estaduais de melhoria da qualidade da educação.

Na esfera nacional, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, conforme define o INEP (2020b), “[...] é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. No Brasil, esse sistema contempla toda a educação básica.² No caso do ensino médio, o teste padronizado mais conhecido é o ENEM, o qual, diferentemente das demais avaliações oriundas do poder estatal, fornece resultados individuais, os quais têm diferentes serventias, entre elas o ingresso no ensino superior.

Outro instrumento de avaliação é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (*Programme for International Student Assessment*), estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com o portal eletrônico do Inep, os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus

² O SAEB, ao abranger o ensino infantil, era conhecido como Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA). No ensino fundamental, esse sistema de avaliação levava o nome de *Prova Brasil*. Essas nomenclaturas deixaram de existir a partir de 2019.

estudantes em comparação com os de outros países e formule suas políticas e programas educacionais, visando a melhorias na qualidade da aprendizagem. (INEP, 2020a).

Recentemente, o resultado do PISA (aplicado em maio de 2018 e divulgado em dezembro de 2019) demonstrou o baixo desempenho dos alunos brasileiros na trajetória acadêmica e, também, posteriormente, no mundo do trabalho. A maior avaliação internacional em educação – que tem por objetivo analisar a preparação do estudante para a vida adulta – expôs que a habilidade em ler e interpretar dos alunos ainda é reduzida, e este seu maior fator de insucesso. Como esse e outros resultados são colhidos a partir da aplicação de testes – compostos por itens e questões –, mesmo que eles sejam padronizados e elaborados de modo especializado, o público que lê e responde a tais testes, além de estar, não raramente, aquém dos conhecimentos mensurados, também encontra dificuldades com relação aos termos usados e à falta de semelhança com as situações de avaliação ocorridas em sala de aula.

Diante da constatação de que os discentes de todos os níveis não dominam uma proficiência leitora desejável, entre outras questões, com o objetivo de auxiliá-los na leitura e compreensão dos mais diversos tipos de textos nas múltiplas situações de comunicação e interação social, e em razão do fato de os itens e questões serem unidades textuais, recorremos a Lajolo (1993), que afirma que “ler não é decifrar, como em um jogo de adivinhações, o sentido de um texto”. É, segundo a autora, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a outros textos significativos para cada um e reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia. Nesse sentido, a leitura é processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, e, no caso em discussão, aluno/professor mediados pelos itens e pelas questões e sua linguagem especializada.

Na compreensão leitora de itens e questões avaliativas, o desconhecimento do léxico desse gênero e de outras palavras que compõem o universo de escrita formal causa um distanciamento entre o autor, – que elaborou o discurso (comumente o professor ou o avaliador) – e o leitor – alvo da comunicação (no contexto, o aluno ou o candidato), o que compromete os sentidos da produção e sua eficácia comunicativa, interferindo, entre outras situações, nos resultados almejados.

Mediante o texto, o autor pretende transmitir orientações, pistas interpretativas ao interlocutor, para que este reconheça a construção discursiva pretendida. Desse modo, o texto é planejado conforme a mensagem que deseja anunciar ao leitor – no caso do nosso trabalho, os comandos de itens e questões. Sob esse viés, se um comando não for compreendido, inviabilizará a comunicabilidade da produção e, em diversas ocasiões, o

comprometimento se dá no âmbito do desconhecimento do vocabulário com o qual o comando foi construído.

A relevância desta pesquisa se posta na orientação à produção de itens avaliativos, de modo a ampliar o conhecimento do professorado, na escola em que atuamos, sobre o léxico especializado, já que este é uma das unidades que contribui para a promoção de sentido, de relações de inferência nos comandos e, conseqüentemente, de melhor desempenho na resolução de provas e atividades escolares e extraescolares. Nesse anseio, busca atender à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência de fomento que visa à melhoria da pós-graduação brasileira, pois a CAPES determina que os trabalhos de pós-graduação sejam inseridos socialmente e que busquem melhorias em seu âmbito de ocorrência. Assim, as práticas devem ser relevantes e precisam promover impacto pedagógico positivo na escola, objetivos que buscamos com a nossa pesquisa. Esses objetivos, ao visarem ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem na escola, se encontram, ainda, em consonância com os pressupostos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, quando aqueles apregoam, entre outros, que

o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira; o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da *internet*; uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental. [...] indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais. (UNIMONTES, 2019).

Quanto ao ensino-aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de abrangência nacional que define o conjunto de habilidades comuns a serem essencialmente desenvolvidas por todos os alunos, no âmbito público e privado, no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2018). Na BNCC, no que concerne ao ensino da compreensão leitora, há destaque para a leitura como um dos “eixos organizadores” na área da Língua Portuguesa no ensino fundamental. O foco do documento é o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e não verbais e a identificação de gêneros textuais – competências indispensáveis aos estudantes do ensino fundamental.

Liska (2017), ao versar sobre o que é a BNCC e os seus objetivos, esclarece ser

“competência” a mobilização e a aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Sob essa perspectiva, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Portanto, é possível depreender que a competência leitora repercute na vida do aprendiz e requer dele o uso do que é lido e compreendido para solucionar problemas de quaisquer ordens. Com base nisso, a BNCC insere a compreensão dos significados de palavras e expressões como parte dessa competência, tal como definida no documento, quando propõe como uma das estratégias e um dos procedimentos de leitura a ação de “inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas”. (BRASIL, 2018, p. 74).

O tratamento específico do léxico é contemplado também no eixo linguístico/semiótico, que envolve o conhecimento sobre a língua, a norma-padrão e outras semioses, abrangendo a análise textual, gramatical, lexical, fonológica e as materialidades das outras semioses. Nesse eixo, a análise do léxico é vista como prática relevante para a compreensão do estilo da produção e, “no que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (BRASIL, 2018, p. 80). Essa perspectiva do documento reforça a noção de que as escolhas lexicais emolduram os gêneros e ampliam a compreensão de textos sob o viés do que anseiam comunicar, conforme o léxico utilizado, e da situação de sua inserção.

Nesse sentido, pensamos poder contribuir positivamente para a abordagem da língua portuguesa em sala de aula, à medida que, focalizando o ator do ato de ensinar, por meio da expansão das habilidades de confecção de itens e questões e da ampliação vocabular, seja possível fomentar conhecimentos linguísticos mais significativos e produtivos dentro e fora do contexto escolar, em conformidade com o que orienta a BNCC.

Nossa proposta visou oferecer conhecimentos teóricos e práticos para a execução de um fazer pedagógico construtivo, significativo, crítico e contextualizado, que apresente as palavras como partes de um sistema lexical dinâmico, de possibilidades amplas e cujo uso eficiente pode melhorar o entendimento das questões relativas à língua de forma consciente, criativa e adequada às mais diversas situações de interação e comunicação de que o aluno participa, com ênfase no entendimento de comandos avaliativos.

Com base no exposto anteriormente, definimos como objetivo geral ampliar os conhecimentos sobre as especificidades estruturais e lexicais dos itens e questões avaliativas aos professores do ensino fundamental da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, na

cidade de Montes Claros, Minas Gerais.

E, a partir do objetivo geral, visamos, especificamente, a) aplicar e mensurar, por meio de uma pesquisa diagnóstica piloto colaborativa, os conhecimentos sobre itens e questões avaliativas e as especificidades lexicais que os compõem, aos professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues; b) elaborar uma prática de ensino que ofereça conhecimentos aos docentes participantes da pesquisa e os auxiliem a diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos diante das questões e itens escolares; c) questionar se os professores receberam tais conhecimentos específicos em alguma etapa da formação acadêmica universitária ou em outros cursos oferecidos pela Secretaria de ensino ou pela escola; d) aplicar a proposta de ensino, por intermédio de minicurso *on-line*, que apresente aos professores conhecimentos e competências técnicas e linguísticas para a elaboração dos comandos dos itens e questões avaliativas, com ênfase na linguagem especializada que permeia o comando; e) ofertar, por meio de um minicurso *on-line*, a expansão de saberes aos professores sobre o uso do dicionário e a utilização desse instrumento para que estes profissionais promovam a ampliação dos conhecimentos lexicais, semântico-discursivos de seus alunos.

Nesta pesquisa, adotamos um estudo em relação à construção estrutural, discursiva e lexical dos itens e questões avaliativos. Para isso, consultamos Finatto (2004) e Finatto e Zilio (2015), por apresentarem considerações sobre terminologia e, em língua portuguesa, exporem o pensamento do linguista alemão Lothar Hoffmann sobre linguagens especializadas – sua estrutura e léxico próprio. Ainda, percorremos a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia à luz das definições apresentadas no sítio Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Consultamos Ilari (2005) e seus estudos sobre léxico; os escritos de Krieger (2006) sobre lexicografia pedagógica, além de Antunes (2012), Biderman (1996) e Liska (2017) e suas colocações sobre léxico e ensino.

Além disso, como é típico das práticas de ensino em sala de aula o avaliar e nele o léxico integra os comandos e suas especificidades linguísticas, é importante a compreensão das repercussões que o ato de elaborar avaliações gera.

Na maior parte das vezes, o resultado das avaliações é traduzido em notas que expõem, na perspectiva quantitativa, se um aluno domina um dado conteúdo e está apto para avançar para a série seguinte. Por isso, a comunicabilidade e a clareza desse instrumento avaliativo deve ser alvo de constante cuidado docente.

Para conhecer o fazer docente em relação à avaliação, revisamos a teoria que expõe a ação de avaliar, suas funções e seus objetivos. Nesse sentido, apresentamos as concepções de Luckesi (2011), Demo (2010) e Moretto (2014), entre outros, que analisam o panorama do ato avaliativo e propõem caminhos para a construção de avaliações distantes da perspectiva punitiva que ainda envolve o avaliar e mais próximas da ideia de diagnóstico, de norteador de novas posturas.

Investigamos, ainda, as especificidades que regem os comandos de questões e itens, o que requereu imersão no aporte teórico que versa sobre o tema. Para melhor compreender essa abordagem, é basilar a exploração dos itens e das questões sob o viés de natureza discursiva a eles inerente, já que são produtos de situações de interação via comunicação verbal, o que corrobora o conceito de Bakhtin (2003) sobre enunciado, entendido como unidade real de comunicação verbal. Outrossim, consultamos as contribuições de Benveniste (2005), a fim de levantarmos as características que fazem dos itens e das questões um gênero do discurso alinhado ao que afirma a linhagem *bakhtiniana*.

Essa orientação teórica requer que reconheçamos, ainda, que é preciso proficiência leitora para ler as instruções tracejadas nas avaliações, pois o processo de compreensão dos comandos também se relaciona à capacidade de leitura, de entendimento do léxico e de suas possibilidades semântico-discursivas e do caráter injuntivo que recai sobre o instruir a fazer. Nessa linha, Marcuschi (2008) foi fonte visitada, sobretudo no que diz respeito – no caso dos itens e questões escolares – à ideia de gênero textual.

No que concerne às definições de questão e item, é indispensável salientarmos que há um elevado número de definições, nem sempre claras e unânimes. Em razão disso, adotamos a noção de autores que discorrem sobre as dimensões da avaliação escolar e da necessidade de construções técnicas padronizadas para aferir saberes.

Assim, exploramos as constatações de Lima (2018), ao discorrer sobre o conceito de item, diferenciando-o de questão com base nos aspectos linguísticos e estruturais, e consultamos os manuais governamentais que visam orientar sobre as construções de itens para exames nacionais de larga escala.

Esta pesquisa, de vertente qualitativa, utilizou a pesquisa bibliográfica para comprovar a necessidade de conhecermos mais e aprofundarmos o tema da investigação, legitimando-a como objeto de estudo e alvo da elaboração de proposta de ensino e aprendizagem na realidade escolar brasileira.

Ao longo dos nossos anos de atuação, temos observado a dificuldade do alunado em compreender o léxico típico dos comandos de questões e as repercussões negativas disso.

Essa constatação nos levou a focar nosso trabalho no professorado. Afinal, são os docentes que reproduzem o conhecimento, repensam e ampliam as noções sobre sua própria prática e seus desdobramentos. É tarefa profícua poder compartilhar o saber com nossos pares e tornar menos solitário, por vezes, o trabalho dos pesquisadores.

Para atingir esse propósito, como primeiro procedimento metodológico, elaboramos uma pesquisa-piloto, realizada por meio de um minicurso destinado aos professores. Nela, apresentamos alguns conceitos de item e como eles se estruturam, de modo a comporem avaliações padronizadas. Posteriormente, aplicamos um questionário semiestruturado no qual consultamos os docentes sobre o que já conheciam sobre as questões e os itens avaliativos, em relação às respectivas técnicas de elaboração e especificidades lexicais, além de indagarmos se a elaboração autoral de itens era uma prática recorrente ou não. No capítulo destinado à metodologia, discutimos os resultados da fase diagnóstica e os apontamentos que geraram.

O Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras reza em seus postulados básicos que seus mestrandos apresentem uma proposta com vistas a minorar os problemas vividos no ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas. Em consonância com essa perspectiva, nossa pesquisa aplicou, na Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, uma ação de ensino tendo como público-alvo os professores. Foi por conhecermos o caráter multiplicador da ação docente que demos preferência a esse público, por ser esta uma oportunidade de ampliarmos o alcance da nossa investigação e alcançarmos os resultados positivos almejados.

Como proposta de ensino, planejamos minicursos a serem realizados nos encontros extraclasse (chamados de Módulo II). Nesses momentos, nossa proposta foi fornecer conhecimentos específicos sobre a elaboração de itens e questões: as partes que compõem um item, a diferenciação entre item e questão, os diferentes tipos de questão, a construção padronizada de avaliações e, principalmente, a atenção que deveriam dispensar ao vocabulário dos comandos, ou seja, com a clareza e a comunicabilidade pretendida. Essa ação foi iniciada na fase diagnóstica, presencialmente, em novembro de 2019. Como a continuidade da pesquisa ocorreu em 2020, os minicursos que pretendíamos aplicar presencialmente foram adaptados ao formato *on-line*.

Nesse panorama, ministramos, no mês de outubro de 2020, um minicurso, por meio da plataforma *Google Meet*, sobre a especificidade lexical dos itens avaliativos. Em relação à ampliação da competência lexical, parte substancial da pesquisa, apresentamos aos professores, no início de novembro de 2020, outro minicurso *on-line*, a respeito de

estratégias de uso do dicionário em sala de aula.

Além deste capítulo 1 – a Introdução –, a dissertação está organizada em quatro capítulos, aos quais se somam as Considerações Finais.

No capítulo 2, Fundamentação Teórica, fazemos reflexões sobre o papel do léxico nos saberes linguísticos e seu lugar nas práticas pedagógicas, a saber, especialmente, a produção de avaliações. Neste capítulo, em seção separada discorreremos sobre o “Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia”, na qual expomos noções sobre léxico, apresentamos a lexicologia como seu estudo e a lexicografia como trabalho de construção do dicionário, instrumento considerado “[...] a mais prototípica das obras lexicográficas, que funciona como instância de representação e de legitimação das palavras de uma língua” (KRIEGER, 2011, p. 73). A seção traz, também, a explanação sobre o lugar da Terminologia, ciência que se incumbe de notabilizar os termos inerentes aos conhecimentos técnicos, científicos e profissionais.

A partir disso, apresentamos alguns tipos de dicionários existentes, suas características e funções, e a Lexicografia pedagógica, a qual, nos últimos anos, inserida no Programa Nacional do Livro Didático, tem sido alvo de pesquisas e reflexões sobre os dicionários escolares e a necessidade de utilizarmos esse instrumento de modo mais agregador, procedimento que implica a adequação das obras ao público-alvo – estudantes do ensino fundamental – e o aprimoramento docente para o melhor e mais abrangente aproveitamento desses materiais didáticos na ampliação do domínio lexical. Posteriormente, ressaltamos, em seções subsequentes, o “Vocabulário e a competência lexical” no contexto escolar, a importância do trabalho com o léxico e como esse conhecimento linguístico é relevante na trajetória dos alunos, estando ele ou não em situações avaliativas.

Ao tratar das “Especificidades lexicais nos comandos avaliativos”, debruçamo-nos, primeiramente, sobre a avaliação no contexto escolar. Nessa seção, apresentamos como a “pedagogia do exame” tem sido marcada por avaliações mais punitivas que norteadoras do panorama do ensino e de seus rumos. Nesse viés, discutimos o quanto itens e questões não formulados com vocabulário claro e condizente com o conhecimento do alunado, e também distantes das diretrizes da elaboração de bons testes, podem prejudicar os alunos e intervir no diagnóstico pretendido. Assim, buscamos ressaltar as especificidades que norteiam o comando, parte integrante de itens e questões e que direciona o saber-fazer que as avaliações requerem.

Na seção “Os comandos de avaliações escolares”, endossamos a noção – com base em Mikhail Bakhtin – de que itens e avaliações compõem um gênero específico do discurso,

prototípico do ato avaliativo, como assevera Lima (2018).

Na seção “Questão e item: definições, tipos e especificidades léxicas”, fazemos um levantamento sobre o que são itens e quais são suas partes constituintes, e o que são questões, ao salientar os pontos de diferenciação e os tipos mais comuns, além de esclarecer que possuem um vocabulário próprio, uma linguagem especializada que subjaz a elaboração.

No capítulo 3, Metodologia e procedimentos metodológicos, apresentamos a Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues como *locus* da pesquisa: sua localização, suas características e seu público-alvo; os participantes desta pesquisa: os professores; além da metodologia empregada e do objetivo do trabalho. Discorremos, ainda, sobre a ética na pesquisa acadêmica. Ainda no capítulo 3, na “Diagnose da pesquisa”, apresentamos os procedimentos metodológicos da fase diagnóstica, a sistematização dos dados dessa etapa e as reflexões suscitadas. Em razão do relato das experiências, nesta parte, descrevemos na primeira pessoa do singular as ações executadas, a abordagem mais adequada ao relato dos fatos.

No capítulo 4, Práticas de ensino: conhecimentos técnicos e lexicais aplicados aos itens avaliativos, expusemos nossa proposta de trabalho com os professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, a qual se baseou em minicursos sobre o léxico dos comandos e a elaboração de avaliações padronizadas e o uso do dicionário em sala de aula. Essas práticas se estenderam aos graduandos em Letras Português, da Universidade Estadual de Montes Claros, *campus* Januária, e aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Unimontes.

No capítulo 5, as Considerações Finais, retomamos alguns aspectos discutidos e apontamos a relevância que, cremos, a pesquisa tem.

Ademais, há os apêndices, nos quais disponibilizamos os materiais por nós produzidos para os minicursos; o anexo, em que há o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da Unimontes sobre esta pesquisa; além das referências por nós consultadas para a elaboração deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discorreremos sobre as teorias, os estudos e os artigos de autores que deram suporte à construção deste texto. Comentamos, também, alguns documentos legais referentes ao processo avaliativo governamental e aos testes escolares, entre outros trabalhos utilizados como supedâneos desta dissertação.

Na abordagem do objeto de estudo, o léxico, discutimos sobre seu papel nos saberes linguísticos e seu lugar nas práticas pedagógicas, especialmente, na produção dos enunciados dos comandos de avaliações. Para isso, tratamos assuntos de seu entorno para alicerçar as seções e subseções componentes deste capítulo, como a Lexicologia, o estudo do léxico, a Lexicografia, o trabalho de construção do dicionário, e, finalmente, a Terminologia, a ciência que se incumbem de notabilizar os termos inerentes a certos fazeres e ações sociais.

Como categorias a serem consideradas e discutidas e retomadas ao longo do texto, mas não tratadas separadamente, elegemos léxico, avaliação, comando, item, questão, docência e projeto, entre outras.

2.1 Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia

De acordo com Krieger (2012), ter um bom domínio do léxico de uma língua não é o único fator, mas, certamente, um dos mais relevantes para o desenvolvimento das competências necessárias aos usos da linguagem verbal. Afinal, o léxico se expande, por meio de neologismos, por exemplo, palavras caem em desuso e certas lexias se ocupam de designar especialidades ou de nomear práticas sociais. Essa esteira demonstra que as operações lexicais são inerentes e estão apensas à vivência linguística.

A compreensão sobre as múltiplas e variadas possibilidades do léxico é matéria específica da Lexicologia, que, por sua vez,

[...] é a ciência que estuda o léxico e a sua organização de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades relacionadas ao período histórico em que ocorre, à região geográfica a que pertence, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à Lexicologia dizer cientificamente em seus variados níveis o que diz o léxico, ou seja, a sua significação. Ao lexicólogo, especialista da área, incumbe levar a termo essa tarefa tão complexa sobre uma ou mais línguas. (UFMG, 2019).

Também no citado sítio, léxico é definido como o conjunto de todas as palavras de uma língua, também chamadas de lexias. Como tal, o léxico revela a atuação de cada palavra em seu contexto e como esse contexto influencia o sentido construído. Levando em consideração o significado das palavras, então, é possível perceber a relação entre o estudo do léxico e outras disciplinas das Ciências da Linguagem e áreas afins da Linguística.

No que diz respeito à significação, é comum que exista variação semântica, uma vez que mudanças podem ocorrer, por exemplo, em decorrência dos elementos extralinguísticos que circundam o uso da palavra. Em contrapartida, alguns materiais didáticos limitam-se, muitas vezes, a meras classificações e comumente exploram pouco as possibilidades que o léxico específico carrega como fundador, em inúmeros casos, do significado requerido do aluno nos comandos das atividades avaliativas.

Nesse sentido, e propondo uma solução, Ilari e Lima (2011, p. 16) afirmam que

[...] se aceitarmos a ideia de que o aprendizado lexical resulta, em primeiro plano, na aquisição de um tipo particular de competência, então, o que precisamos propor a nossos aprendizes não são grandes listas de palavras, mas sim experiências com palavras que, independentemente do material envolvido, possam ser transferidas para outros materiais. (ILARI; LIMA, 2011, p. 16).

Levando em conta a solução de Ilari e Lima e a proposta de ensino elaborada nesta dissertação, é possível inferir que cabe ao professor não apresentar aos alunos listas de palavras com significados estáticos, mas promover novas experiências de aquisição e de uso do léxico, tornando essa prática também significativa em quaisquer interações e no contexto de elaboração de avaliações escolares, transmudando as novas experiências para novos contextos e situações de comunicação, inclusive para além dos muros da escola.

Dar maior abrangência ao estudo do léxico é preocupação da Lexicologia, haja vista que, como se sabe, “[...] no processo de aquisição da linguagem, o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo” (BIDERMAN, 2001, p. 180). Os conceitos teóricos provenientes da Lexicologia aplicados, portanto, à sala de aula podem promover novas estratégias de ampliação das habilidades e competências dos alunos, em relação às palavras e aos seus usos, expansão que não se esgota ao fim de um conteúdo ou de uma série.

Além disso, convém ressaltar o papel relevante que a Lexicografia desempenha no estudo do léxico, por ser ela uma “[...] ciência, intimamente ligada à Lexicologia, que tem por finalidade elaborar obras de referência, principalmente dicionários, impressos ou *on-*

line, além de bases de dados lexicais” (UFMG, 2021)³. Para ela é fundamental dar ênfase ao uso dos dicionários, que, juntamente com o livro didático, poderiam facilitar a aprendizagem do léxico, porém, nem sempre esses instrumentos são eleitos pelos professores como ferramentas colaboradoras do processo de expandir o conhecimento sobre o léxico e suas abrangências. O dicionário, quando utilizado, é por via do exercício mecânico da consulta em uma lista de verbetes prática que encobre a riqueza que a lexicografia pode nos revelar.

Nessa direção, vale afirmar que

[...] os dicionários podem variar muito, tanto em relação ao número de entradas quanto em relação à temática ou à maneira de descrever o léxico. [...] Qualquer que seja a obra final elaborada pelo lexicógrafo, especialista da área, um dicionário sempre trará ao seu consulente informações que desconhece. Assim, a elaboração e a publicação de dicionários não deixam de ser uma prática social de utilidade pública, servindo à escola, à pesquisa e à disseminação do conhecimento em geral. (UFMG, 2021).

Uma consulta bem feita a um bom dicionário resulta na expansão de conhecimentos linguísticos. No entanto, as condições e informações para lidar com as possibilidades da obra lexicográfica precisam ser trabalhadas com professores e alunos, e os dicionários nas escolas devem também ser disponibilizados em conformidade com o público que o utilizará (série, faixa etária etc.). Quando essas premissas se concretizam, a formação de um leitor, e ou de um escritor, que se familiariza com as palavras e com a linguagem usada no dicionário, dá margem à ampliação e à posse dos saberes. Nessa veia, Corrêa (2011) afirma:

A formação desse leitor/escritor proficiente, por sua natureza, não prescinde de conhecimentos linguísticos. Ele precisa entender o funcionamento da linguagem e necessita de vocabulário, de termos técnicos específicos, para falar sobre suas experiências. O dicionário escolar não foge à regra: é um degrau para que a criança vá adquirindo competência para consultar qualquer outro dicionário e beneficiar-se do conhecimento que ele traz. (CORRÊA, 2011, p. 164).

Hoje, a produção lexicográfica é ampla, havendo uma grande variedade de obras, inclusive eletrônicas, englobando as produções de caráter terminológico, que registram um léxico próprio de uma ou várias especializações e ciências. A esse respeito, Krieger (2011) explica que se trata de uma tipologia lexicográfica que oferece informações pontuais e sistematizadas sobre os usos linguísticos nos campos técnicos-científicos e, como tal, têm se tornado instrumento de referência relevante no atual mundo globalizado e de grande

³ Conforme definição do Grupo de Pesquisas GETLex, sediado no espaço <http://www.lettras.ufmg.br/gtlex/a> (2021), cujo alvo são pesquisas em torno da Lexicologia, Lexicografia e Terminologia.

produção científica e tecnológica.

Assim sendo, há dicionários que versam sobre o léxico geral e os que se voltam para o especializado. Vale, no campo do léxico, e em se tratando de Terminologia, apontarmos a diferença entre “palavra” e “termo”. Krieger (2011) ensina que um item lexical será palavra quando seu significado não é específico de um conhecimento especializado e será termo quando usado em um universo comunicacional profissional, expressando um conceito próprio da temática em pauta.

Todas essas considerações se revelam importantes quando se pensa em ampliação da competência lexical. Nesse viés, a qualidade da definição lexicográfica, a adequação da linguagem ao público consulente, o domínio docente sobre as especificidades básicas que envolvem e distinguem Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, e a mediação do professor ao dar acesso a esses saberes e torná-los significativos fazem com que o dicionário atue como valioso material de apoio em sala de aula.

No entanto, no Brasil, conforme Krieger (2012), os dicionários são pouco aproveitados. Segundo a autora, os professores não costumam ser instrumentalizados para um trabalho sistemático e produtivo com esses instrumentos de aprendizagem, inclusive, porque os cursos de formação de professores não têm tradição de oferecer conhecimentos sobre lexicografia, saberes muito férteis à ampliação lexical.

Acerca da terminologia, Krieger (2000) salienta que o léxico de natureza técnico-científica, também denominado léxico temático ou especializado, está presente em todos os textos de todas as áreas da sociedade do conhecimento especializado e são de suma importância para a orientação de sentidos específicos. Nessa perspectiva, os termos, ao circunscreverem conteúdos específicos, contribuem para a precisão conceitual, auxiliando a elidir ambiguidades ou jogos polissêmicos próprios do chamado léxico geral da língua (KRIEGER, 2000, p. 183).

Essa percepção colabora, significativamente, para compreendermos que, no caso das atividades escolares, o léxico que as compõem carrega especificidades a serem entendidas e compreendidas dentro da situação de produção e recepção dos itens e questões, o que requer a percepção docente sobre os usos especializados. Desse modo, por exemplo, em um comando de atividade em que se solicita ao aluno que “preencha a coluna”, poucas variações são possíveis, já que “complete a coluna” é aceitável em um contexto de substituição léxica, mas “encha a coluna” ou mesmo “ocupe a coluna” causam estranhamento. Vemos, então, que há variações possíveis, mas elas não são livres, compondo um léxico típico, restrito, especializado.

2.2 Dicionários: tipos, características e funções

Dicionários são instrumentos de saberes que têm a palavra como cerne, o lugar de registro do léxico da língua. A consulta a um determinado tipo de dicionário tende a estar inclusa em um contexto de leitura, de minimização de dúvidas sobre sentido ou grafia. No entanto, o uso profícuo dos dicionários exige entendimento quanto aos seus tipos, as suas características e as suas funções.

Em relação aos tipos, esses materiais de conhecimento linguístico podem ser, conforme Barbosa (2001), dicionários, vocabulários ou glossários. Há os dicionários de língua geral, que versam sobre o léxico em um sentido mais amplo, a exemplo dos que utilizamos em sala de aula. Existem os vocabulários, que trabalham com a língua sob o viés de termos ou lexias de uma dada área. Já os glossários, na maioria das vezes, restringem-se à aceção de um verbete dentro de um contexto determinado de um texto.

Quanto às características e funções, os dicionários podem ser onomasiológicos ou semasiológicos. Os onomasiológicos partem da ideia ao signo; do sentido à tradução deste em palavras (significado ao significante), cuja entrada do verbete se processa por meio do agrupamento de assuntos, matérias ou conceitos. Já os semasiológicos partem de um significante para chegar a um conceito e à composição das entradas, e é apresentado em ordem alfabética. No que tange à função, são muito úteis em atividades de leitura, pois contribuem para que, a partir de uma lexia, compreendamos sua abrangência de significação.

Fromm (2003, p. 44-45), ao discorrer sobre os dicionários em sala de aula, ressalta outras aplicações para essas obras:

As obras podem apresentar também um caráter prescritivo (especialmente obras voltadas para estudantes) ou, na grande maioria, descritivo, contentando-se em mostrar o uso dos vocábulos. Quanto à língua, dividem-se em monolíngues (como um dicionário geral de uma língua determinada) ou plurilíngues (destacando-se aí os dicionários bilíngues para aprendizagem de idiomas e os dicionários multilíngues técnicos).

No contexto dos educandários, ganha destaque o dicionário de uso escolar, sobre o qual versamos, ao abordarmos a Lexicografia pedagógica.

2.3 Lexicografia pedagógica

No Brasil, a partir de 2001, houve a inserção dos dicionários no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴. Doados aos alunos, que puderam fazer uso privado deles, os dicionários escolares têm aguçado pesquisas sobre a Lexicografia Pedagógica, área de estudos que se dedica aos dicionários destinados às escolas, ao ensino.

Nas salas de aulas, as informações dos verbetes que compõem os dicionários vêm sanar dúvidas e curiosidades do leitor consulente. Há, geralmente, um contexto que impulsiona a consulta, que requer interpretação e escolhas. O papel do professor é, por conseguinte, ampliar o modo de compreender e de utilizar esse instrumento pedagógico e linguístico, porquanto uma consulta bem feita a um dicionário pode minimizar dificuldades gramaticais, textuais e discursivas, por exemplo, sobretudo em sua concepção ampliadora de significados e sentidos, e bem distante de percepções estanques. Consoante Coroa (2011), “[...] para uma perspectiva em que a linguagem é um trabalho interativo, de construção social, o dicionário é, portanto, mais do que uma forma de nomear e classificar as coisas do mundo: é um apoio para a construção de nossa rede de conhecimentos linguísticos”. (COROA, 2011, p. 63).

Todavia, há percalços nesse caminho. Normalmente, apresentados nas escolas no suporte mini, o que facilita o manejo e o transporte, tal compactação, em muitos casos, resulta em um compêndio de palavras que é, em grande parte das vezes, muito distante do nível real de letramento dos alunos a que se destinam.

Diante disso, mesmo em farta disponibilidade em muitas escolas da rede pública, há ainda um persistente desuso e distanciamento dos dicionários. Nesse cenário, a utilização autônoma pelos alunos não se concretiza – como a posse individual previa –, o que pode ser instigado, se houver por parte dos professores um incisivo trabalho de ensino à consulta, de despertamento para os conhecimentos a que um bom dicionário pode dar acesso, inclusive, ao promover saberes que darão oportunidade de compreender novos textos, comandos avaliativos e de ampliar o alcance do entendimento. Corrêa (2011, p. 164) endossa que o dicionário será de proveito maior para o leitor que, de posse dos conhecimentos necessários, for “[...] capaz de elucidar inteiramente um verbe e de utilizá-lo com propriedade e eficácia”.

Por essas razões, esta pesquisa buscou também expandir conhecimentos específicos sobre dicionários aos professores, para que a aplicabilidade mencionada por Corrêa seja

⁴ Em 1985, o Ministério da Educação criou o PNLD visando à seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental. Somente a partir de 2001 os dicionários passaram a fazer parte desse programa.

estendida à compreensão dos comandos de atividades avaliativas e suas especificidades vocabulares, atenuando os equívocos que culminam em erros.

2.3.1 Vocabulário e competência lexical

Todos os falantes possuem, de acordo com Ferraz e Silva Filho (2016, p. 10), dois vocabulários complementares e simultâneos: um passivo e um ativo. E ainda: “[...] na passagem da palavra de um para outro vocabulário, é possível perceber um terceiro vocabulário, o de reserva ou de transição”. Com isso, os autores consideram que a competência vocabular está erigida sob três pilares:

- i. Vocabulário ativo, que representa as palavras usadas com regularidade.
- ii. Vocabulário de reserva (ou de transição), que se constitui das palavras relativamente conhecidas, que o usuário não utiliza na fala, mas eventualmente emprega na escrita.
- iii. Vocabulário passivo, conjunto das palavras que o usuário reconhece, mas para o uso das quais não se sente seguro, por não ter certeza de seus significados contextuais e, por enquanto, não são usadas. (FERRAZ; SILVA FILHO, 2016, p. 11).

Um indivíduo começa a construir seu conhecimento de mundo por meio das interações sociais – em especial, com a família e o círculo de amizades. Ao mesmo tempo, vai formando seu vocabulário que será ampliado durante as várias etapas do processo de sua formação. Esse sujeito, cada vez mais, terá a necessidade de adquirir e estocar na memória verbal de longo tempo um acervo do léxico geral e do especializado mais amplos, que o possibilite ler e interpretar as novas realidades de seu mundo. Segundo Benveniste (2005, p. 252), “[...] o aparelhamento mental consiste, em primeiro lugar, em um inventário de termos que arrolam, configuram ou analisam a realidade”. Nessa direção, de acordo com Biderman (1981):

Sendo o léxico um conjunto aberto que os indivíduos levam longos anos para adquirir, o falante não-adulto ainda está numa das etapas ascendentes de aquisição do vocabulário; a rigor, se considerarmos o léxico da língua na sua totalidade (o que constitui uma utopia), qualquer indivíduo, mesmo adulto, estará sempre aprendendo novos elementos léxicos, pois o tesouro vocabular da língua se expande continuamente. (BIDERMAN, 1981, p. 138).

Nesse contexto, questionamos, porém, o quanto desse vocabulário básico está de fato adquirido e armazenado e onde se encontrariam os problemas da aprendizagem. Um deles pode estar na distância entre o vocabulário utilizado pelo aluno em seu dia a dia e o léxico

especializado inerente às práticas escolares. No relacionamento do aluno com os diversos tipos, gêneros ou fontes textuais que lhe são apresentados, ao se deparar com uma palavra desconhecida, há, não raro, dificuldade quanto ao sentido do texto, especialmente, devido àquela distância entre o vocabulário do discente e as práticas léxicas da escola.

Sabendo que esse conjunto de palavras e expressões de um falante não é fechado, cabe ao professor oferecer ao aluno condições para que amplie sua competência lexical. Para isso, promover o domínio do maior número de palavras, conforme a etapa de escolaridade, com o auxílio de variados gêneros de textos, e recorrendo ao dicionário com o máximo de frequência, pode contribuir para que, entre outros objetivos, ao se deparar com usos linguísticos típicos de questões e itens avaliativos, por conhecê-los – de modo ativo ou passivo –, o aluno consiga processar os sentidos requeridos e os conhecimentos que apontam.

Sob essa perspectiva, é papel da escola a adoção de uma prática que ensine o significado das palavras sem destituí-las do seu contexto. Quando a aprendizagem se dá descontextualizadamente, ou em pequenas frases, o aluno pode até compreender o enunciado em análise, porém, pouco reflete sobre outros diversos usos de um componente lexical.

Ampliar, portanto, o repertório lexical é um desafio a ser enfrentado, inclusive porque muitos equívocos de compreensão e interpretação ocorrem em decorrência da obscuridade da palavra, uma vez que o sujeito leitor não a conhece e nem mesmo consegue inferir seu significado, o que desencadeia inadequações que são frequentemente apontadas como resultantes da complexidade de certos conteúdos e não, pela real razão, a do léxico usado não ter funcionado como elemento desvelador de sentidos.

Desde o momento em que a criança passa a frequentar a escola, leva de seu letramento as palavras que aprendeu em sua comunidade de fala, entretanto, passa a conviver com outro conjunto léxico, aquele específico de cada disciplina e da realidade escolar. Reter essas palavras em seu vocabulário ativo é tarefa árdua para o aluno e também para o professor que almeja que os discentes saibam compreender sinônimos, fazer substituições de uma palavra por outra equivalente sem prejuízo de sentido ou mesmo elaborar sentenças utilizando antônimos e polissemia, por exemplo.

Não podemos, entretanto, desconsiderar que o produtivo emprego do léxico seja uma faceta-consequência do ato de ler, construção que envolve saberes linguísticos, textuais, além do conhecimento empírico e do de mundo. Esses níveis interativos, léxico, texto e contexto, culminam na produção de sentido. Nessa linha de pensamento, Marquesi e Pauliukonis (2017, p. 56) lecionam que “a capacidade do leitor de perceber as escolhas do autor durante o processamento textual e relacioná-lo aos diversos níveis de construção de

sentido caracteriza-se como competência leitora”.

Por isso, insistimos que estudo de vocabulário precisa ser abordado em sala, ser alvo de atividades textuais e contextuais para que possa se tornar uso ativo e não surgir, no momento de resolução de atividades avaliativas escolares, desprovido de vivência prévia, encoberto de artificialismos e de armadilhas.

2.3.1.1 Competência lexical no contexto escolar

Com a mais expressiva presença e utilização dos dicionários no contexto escolar, há maior possibilidade de expandirmos a competência lexical dos alunos. Assim, ao compreendermos que o léxico de uma língua representa uma vasta e renovável gama de palavras (haja vista os neologismos), torna-se imperativo que as práticas escolares busquem meios de oportunizar novas aquisições vocabulares.

A expansão da competência lexical diz respeito a conhecer e a internalizar novas palavras, mas também a utilizá-las em determinados contextos, descortinando sentidos e intencionalidades. Para esse processo ser produzido e fecundo, há diversas questões a serem analisadas, sendo uma delas as práticas escolares.

Menezes (2017), ao versar sobre dicionários escolares, afirma que:

De acordo com Baker, Simmons e Kameenui (1995a), enquanto algumas crianças aprendem sete palavras por dia, outras podem estar aprendendo uma ou duas. Assim, os problemas de vocabulário dos alunos começam na escola e podem piorar com o passar do tempo. Para aumentar o desenvolvimento do vocabulário é preciso garantir aos alunos que possuem pouco vocabulário não só que aprendam o significado das palavras, mas que tenham a oportunidade de usá-las com frequência. (MENEZES, 2017, p. 18).

Diante disso, os professores podem buscar estratégias para trabalharem com o desenvolvimento da competência vocabular em sala de aula, por meio da inserção do uso do dicionário na rotina de ensino, aliado à aplicação textual dos lemas aprendidos em textos de diferentes gêneros. Gomes (2011, p. 141) salienta que “[...] não há como falar de uso do dicionário em sala de aula sem considerar que a aquisição lexical está em jogo”, destacando a inerente necessidade de que procedimentos básicos de uso do dicionário sejam observados por aqueles que ensinam sobre léxico, em especial visando motivar a consulta frequente, autônoma, voluntária e aplicada.

Ilari e Lima (2011, p. 23), ao discorrerem sobre aquisição de léxico, afirmam que uma das formas de aprendizado lexical é a inserção de palavras na ação. Para eles, “[...]”

envolver-se numa ação que depende de vozes de comando e manipulação de objetos é, na realidade, a única maneira possível de compreender o significado de palavras novas”. Dito de outro modo, o envolvimento em uma ação linguística torna mais natural e produtiva a aprendizagem lexical.

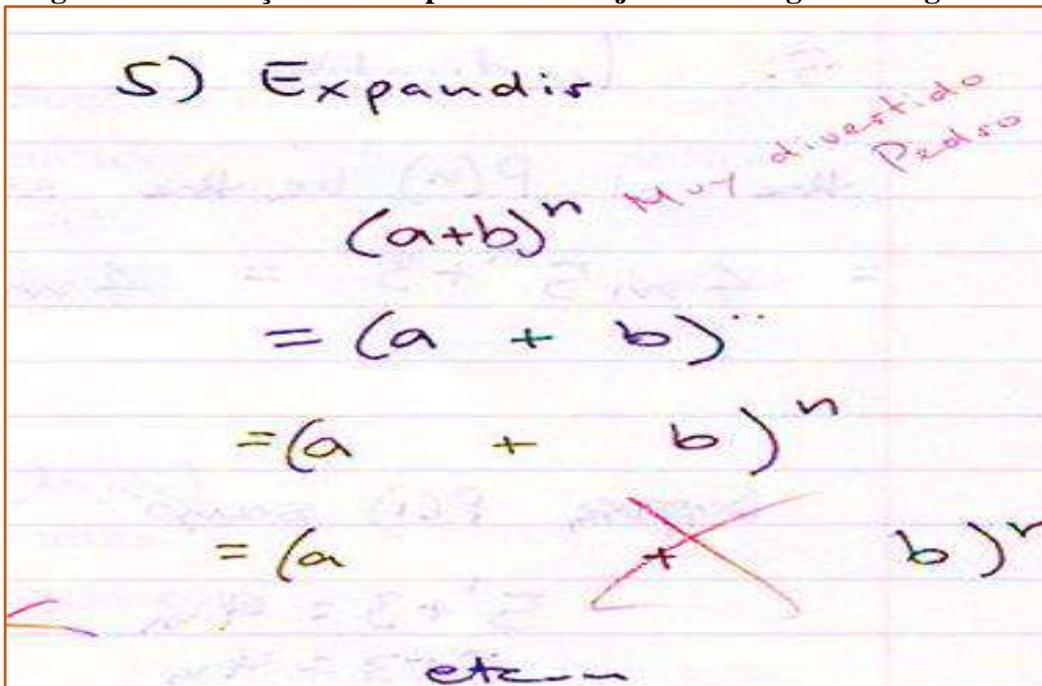
Quanto mais empenhada a escola, por meio do professor, se mostrar em pesquisar e em construir meios de expansão lexical, mais expressivos podem ser os resultados dos alunos. Isso porque não se trata apenas de aprender listas de palavras, mas, sim, de apontar redes de significações possíveis em cada contexto e possibilitar, ao longo do tempo, que o processo de aprendizagem e domínio da consulta ao dicionário e também a inferência espontânea revelem um leitor mais perspicaz e sagaz no manejo dos saberes linguísticos, nas dadas situações de uso, escolares ou não, da palavra.

2.3.2 Especificidades lexicais nos comandos avaliativos

Avaliações escritas são instrumentos utilizados pelo professor com o intuito de verificar o desempenho do aluno em relação aos conteúdos curriculares ministrados e supostamente apreendidos. No entanto, se observarmos a construção dos comandos das questões que constituem as atividades de avaliação, podemos perceber que o entendimento dos itens e das questões representa, por vezes, tarefa de difícil realização para aqueles que precisam apresentar respostas adequadas às situações-problema. Em diversos casos, essa dificuldade, como já ressaltamos, ocorre em razão do escasso conhecimento do alunado sobre a linguagem especializada utilizada nos itens.

Outro fator, entretanto, também colabora para os impasses, por exemplo, o parco conhecimento técnico do docente sobre a elaboração técnica e a inadequação vocabular de certos comandos. Com base nessas assertivas (Figura 2), observemos o item a seguir:

Figura 2 - Ilustração de exemplo de item cujo comando gera ambiguidade



Fonte: (AS PÉROLAS..., 2020).

Mais que por uma resposta “divertida”, o item acima chama a atenção pela elaboração precária, já que se resume ao verbo “Expandir” e dá margem a que ambiguidades interfiram no sentido pretendido. O aluno interpreta o verbo, propositalmente ou não, utilizado como “ampliar, aumentar o tamanho da expressão”, em vez de “Desenvolva (a expressão matemática a seguir)”⁵. Observemos que o aluno ter entendido “expandir” como “ampliar” já é fato inusitado. Daí também, o humor.

Apesar de sabermos que a elaboração autoral de provas e atividades deveria ser uma prática dos profissionais docentes, amparada por conhecimento técnico consistente, independentemente do conteúdo lecionado, isso nem sempre ocorre devido não apenas ao despreparo desde o período acadêmico do docente, mas, também, em virtude da vasta disponibilidade de materiais acessíveis nos livros didáticos e nos portais virtuais, e de o professor optar, por exemplo, por apenas coletar questões, e reutilizá-las.

A problemática reside, não raro, no fato de nem mesmo os itens bem elaborados técnica e linguisticamente escaparem à necessidade de adequação ao público-alvo e ao momento de aprendizagem de cada turma em que serão reaplicados. No âmbito dos itens, para compreender melhor todo o circuito textual que o embasa, é preciso acionar possibilidades e sentidos linguísticos. É verdade que estes podem ser inferidos, mas, até

⁵ É atribuído ao grande físico e matemático físico inglês Isaac Newton o desenvolvimento da expressão $(a + b)^n$ com o intuito de calcular os polinômios decorrentes da expressão, quando $n > 3$. (SILVA, 2021).

mesmo a inferência é fenômeno advindo de reflexões sobre a linguagem.

No caso das linguagens especializadas, há um “[...] sistema determinado de meios linguísticos que são empregados para determinado objetivo sob determinadas condições da comunicação linguística”. (MITROFANOVA *apud* ZILIO; FINATTO, 2015, p. 77). Essa ideia de determinação evoca usos precisos para que aquele que lê compreenda, o que faz da propriedade lexical que desenha o texto de suma importância para a clareza do que se deseja comunicar, sem o perigo das ambiguidades indesejadas.

Diante disso, é relevante que as ações docentes instrumentalizem os alunos para que reconheçam o léxico específico que compõe as provas e as atividades e também, paulatinamente, apropriem-se dele para dar ainda mais amplitude à competência comunicativa. Quanto ao comando que faz parte dos itens e das questões, há “[...] um léxico específico, reflexo do contexto de especialidade do qual emana, capaz de caracterizá-lo como texto e como gênero do discurso especializado” (LIMA, 2018, p. 25).

À luz dessa constatação, é notório que os docentes, muitas vezes, não se atentam para essas especificidades. Araújo (2017) chama a atenção para o fato de a maior parte dos currículos não contemplar práticas voltadas a conhecer as características dos itens e ou as noções linguísticas que os envolvem. No caso do léxico específico de itens e questões, há que se considerar a possibilidade de o próprio professor desconhecer os sentidos que certas palavras abarcam ou mesmo ter a ideia equivocada de que esses sentidos estão claros para o aluno.

O léxico é um meio através do qual uma sociedade se representa e evidencia seu entendimento de e para o mundo. Considerando a relação que existe entre cognição e linguagem, ele se torna fonte importante para que alunos expressem o que sabem e também o que causa embaraços em termos de linguagem. Esse é o viés adotado por Biderman (2001, p. 198), quando afirma que o léxico abrange “[...] todo o universo da significação, o que inclui toda a nomenclatura e a interpretação da realidade”. Posto isso, a abordagem teórica para o estudo do léxico, nesta pesquisa, situa-se, então, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, sendo, nesse sentido, de suma importância, a contribuição da Linguística Textual. Neste campo de pesquisa, os itens lexicais são parte dos recursos linguísticos à disposição do escritor e o vocabulário surge como recurso coesivo. Nessa direção, as palavras são vistas em sua relação de sentido com outras (hiperonímia, sinonímia, palavras-valise etc.), conforme sua utilização discursiva como recurso de textualização. Essa abordagem é adotada para que a especificidade léxica seja vista como um item da constituição do texto, “[...] em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e

intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica; mas vai muito além disso”. (ANTUNES, 2012, p. 24).

Entre as diferentes possibilidades de trabalho nesse campo está a atividade baseada em um documento que estabelece as referências comuns ao processo educativo na escola brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, uma das principais diretrizes para os professores de nível básico que exerce influência marcante no trabalho docente do ensino atual. Nesse documento oficial, as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física estão reunidas em uma grande área denominada Linguagens.

O estudo do léxico surge no documento quando se descreve a parte do currículo correspondente aos anos finais do ensino fundamental e aos três anos do ensino médio. No documento, há conteúdos organizados em cinco eixos, os quais envolvem o conhecimento lexical: “[...] apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias de escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sendo este último transversal aos demais” [...] (BRASIL, 2015, p. 36).

Com relação à Educação Fundamental, a primeira menção ao estudo do léxico está no eixo de leitura que compreende seis dimensões, sendo uma delas a “[...] ampliação do vocabulário a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades” [...] (BRASIL, 2015, p. 37).

No documento, notadamente, o léxico é associado a hábitos de leitura, inclusive do dicionário, sendo que no sintagma “dentre outras possibilidades” podem se incluir determinadas práticas docentes mais específicas para a aquisição e a ampliação lexical.

Apesar dessa menção no documento, os estudos relativos ao léxico ainda não ocupam expressivo espaço nas atividades escolares, o que não deveria ocorrer, haja vista que grande parte dos conhecimentos linguísticos que não advêm do contexto familiar são ensinados na escola e que, a partir dela, uma vez apropriados pelo aluno, passam a integrar seu vocabulário e, conseqüentemente, começam, potencialmente, a ser empregados em novos usos e novas situações de comunicação na comunidade da qual o sujeito faz parte.

Biderman (1996) afirma que o vocabulário é o objeto da comunicação linguística; as informações são transmitidas por meio do léxico e as palavras são responsáveis pela elaboração dos enunciados. Assim, “[...] o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana” (BIDERMAN, 1996, p. 27). Nesse viés, fica confirmada a importância da atuação dos professores para a ampliação da competência lexical e para o reconhecimento das variadas possibilidades de usos da língua no que tange

ao significado das lexias e, consoante o enfoque desta pesquisa, a expansão do entendimento dos comandos de itens e questões, alargando, assim, as possibilidades de acerto.

2.3.2.1 Avaliação no contexto escolar

A avaliação escolar, a sistemática, é um elemento didático corriqueiro do ensino e da aprendizagem. Sua prática permeia o trabalho em sala de aula e nela se utilizam diversos instrumentos no anseio de mensurar, quantificar ou qualificar o desenvolvimento, avanço e ou a necessidade de retomada do conteúdo já exposto. Avaliar, por conseguinte, torna-se uma parte bastante importante das práticas dos professores, pois pode situar o docente em relação à percepção dos alunos quanto ao que está sendo proposto, e também orientar-lhe novos caminhos de ação.

Conforme Moretto (2014), a avaliação deve ser vista como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes dos processos de ensino e aprendizagem que auxiliam o professor a tomar decisões sobre seu trabalho. Entretanto, a opção pela aferição quantitativa que a prática da avaliação no contexto escolar tem adotado sobrepõe a percepção aceitável da testagem como parte do processo de ensino, e não como seu fim. Ou seja, a sala de aula, muitas vezes, centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos, no treinamento de resolução de provas, tudo isso com vista a produzir resultados numéricos.

A esse respeito, Luckesi (1997, p. 18) versa sobre a já citada “pedagogia do exame”, que está a serviço da busca por notas: “[...] o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem”.

Nesse panorama, as atividades avaliativas, as chamadas “provas” que se traduzirão em notas, passam a ser amplamente utilizadas como instrumentos punitivos e autoritários, como atesta Luckesi (1997), quando esclarece que

[...] os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até, em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças, elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos etc. (LUCKESI, 1997, p. 21).

Melchior (2002) ressalta que a construção de provas precisa estar fundamentada nos princípios didático-técnicos da avaliação. Os itens devem estar adequados aos objetivos que o processo pretender medir, ao grupo e à situação em que eles serão utilizados, adequação que visa extinguir o caráter punitivo que norteia o ato de elaborar, aplicar e responder provas. Esse entendimento desejável, porém, nem sempre é respeitado, porque a quantidade expressiva de itens e questões presentes em provas e em atividades avaliativas que analisamos se acha bem distante dos ditames das normas de construção técnica e didática, inclusive quanto à clareza dos comandos, uma vez que ou são itens pouco adequados à realidade vocabular do alunado avaliado ou de suas especificidades.

O item, a seguir, parte de um exame seriado da Universidade Estadual de Montes Claros aplicado a alunos concluintes do segundo ano do ensino médio, e aponta para uma formulação imprecisa.

Exemplo de item com comando parcamente elaborado:

O autor faz uma crítica a determinados jovens políticos. Eles
 A) são descendentes de políticos e perpetuam velhos costumes e práticas de uma política viciosa.
 B) trabalham para que os outros jovens que não são políticos tenham seus direitos assegurados.
 C) assemelham-se à maioria da população brasileira que deseja serviços públicos de qualidade.
 D) desejam ser protagonistas das reformas tributárias.
 (UNIMONTES, 2018).

O item é tecnicamente mal elaborado em dois aspectos: primeiramente, nem mesmo chega a formular um comando, porquanto apresenta uma afirmativa, seguida do pronome “Eles”, iniciando outra sentença em posição de “comando” órfão. Faltou ao item mais clareza, como a inserção de mais informações na base, por exemplo, do tipo: “Com base na afirmativa, qual seria o motivo de certos jovens políticos serem criticados negativamente?” Além do mais, “crítica” não se fez acompanhar de algum adjetivo que elucidasse melhor sobre seu sentido, como “crítica negativa ou positiva”, criando ambiguidade estrutural.

O segundo aspecto é que está ausente o paralelismo linguístico de extensão – os enunciados das opções devem ter mais ou menos o mesmo comprimento –, princípio estrutural da montagem de questões de provas objetivas⁶ em múltipla escolha.

⁶ As provas tradicionais são divididas em: questões Subjetivas, dissertativas, abertas ou escritas, e as Objetivas, que englobam as questões de preenchimento de lacunas, de falso ou verdadeiro e de múltipla escolha, sendo que esta tem uma multiplicidade de modelos distintos.

O próximo item analisado é composto por um texto do gênero piada. Vejamos:

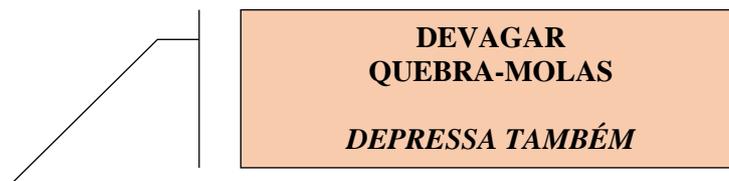
Leia a piada reproduzida a seguir, representada no Quadro 1:

Quadro 1 - Texto do gênero piada

Vinha o motorista dirigindo o seu carro, quando se deparou com uma placa de sinalização:



Imediatamente, ele acelerou o seu veículo. Logo depois, voltou a pé para o local da placa e nela escreveu, para corrigi-la:



Como muitas piadas, esta se baseia em um equívoco. O comportamento do motorista que explica mais adequadamente o efeito cômico da piada é:

- A) voltar a pé ao local da placa para efetuar uma correção.
- B) ler a mensagem da placa como uma ordem para acelerar.
- C) corrigir a mensagem da placa para retificar informação incompleta.
- D) imprimir maior velocidade ao carro para escapar dos quebra-molas.

Fonte: Adaptado de UNIMONTES, 2000, p. 3.

Consoante o linguista americano Veatch (1998), o texto de humor demanda três condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para a ocorrência do humor: normalidade, violação e simultaneidade, porque uma situação é percebida como normal (Normalidade: “Devagar quebra mola”), e que deve ser respeitada, é violada (Violação: “Depressa também”), quando alguma crença ou algum princípio subjetivo cruzam a normalidade simultaneamente à normalidade (Simultaneidade que ocorre na mente). Esse tipo de construção, própria dos textos de humor, constitui a grande contribuição

de Veatch (1998) para a percepção, descrição, construção e análise desse gênero, como o do item analisado, no qual a normalidade é a placa oficial e a violação é a correção promovida pelo suposto motorista.

Em que pese o humor e a, talvez, ignorância do leitor sobre regras de trânsito rodoviário, a ambiguidade estrutural e lexical (Se você for devagar, quebra a mola do carro) prepara o humor, o riso. Ao “consertar/complementar” a mensagem da placa, quem lê a mensagem demonstra um conhecimento de língua e de mundo comprovados pela desambiguação dos dizeres da placa, cuja ambiguidade e a economia linguística provocara.

No aspecto estrutural, o item respeita o critério de paralelismo-gramatical⁷ e de paralelismo de extensão, porquanto os enunciados das opções estão organizados do menor para o maior. No entanto, a utilização de termos como “equivoco” e “cômico”, palavras geralmente pouco familiares para a maior parte dos alunos em fase escolar pode gerar dúvida e dificuldade na tomada de decisão, quando levado a alunos para os quais o item não foi previamente desenvolvido, já que é um item de vestibular. Assim, caso o professor deseje aplicá-lo deverá fazer esclarecimentos prévios para evitar entraves no entendimento, e oportunizar a expansão do vocabulário do alunado.

Nesse sentido, sabemos que o hábito de reutilizar questões, sejam as já aplicadas em outros anos letivos, sejam aquelas disponíveis em sítios virtuais, é um dos fatores que faz com que o professor nem sempre atente, em tempo hábil, à inadequação comunicativa de um item à série ou ao momento avaliativo ou mesmo quanto a aspectos estruturais.

A esse respeito, Araújo (2017, p. 24) ressalta que “[...] as atividades escolares são eventos de letramento localmente situados, *i.e.*, são atividades que só têm sentido quando são levados em consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem”. Essa constatação, obviamente, não é taxativa no sentido de anular a possibilidade de reaplicar uma avaliação utilizada em outros contextos, mas aponta para a necessidade de análise prévia para se evitar uma má repercussão desse ato.

Outrossim, é importante que o professor avalie a consistência e a adequação dos itens e das questões que utilizará e adote ações prévias que atenuem dificuldades. É relevante atentarmos que, em grande parte dos momentos de provas escolares, os alunos não contam com a intervenção do mestre, o que requer deles total autonomia quanto ao entendimento do que é requerido. Nesse sentido, Gatti (2009) orienta:

⁷ Todas as opções devem se iniciar com a mesma classe gramatical de palavras ou mesmo duas opções iniciadas com outra classe gramatical – meio a meio.

Se o professor vai utilizar um tipo de prova [sic] que os alunos não estão familiarizados, deve trabalhar com eles em exemplos dos tipos de questões que vai usar (evidentemente com outro conteúdo). Com isso, a prova do aluno dará ao professor uma ideia de quanto ele sabe sobre o conteúdo da questão e não quanto ele sabe lidar com um certo tipo de questão ou não. Isto porque, muitas vezes, o aluno não apresenta um bom desempenho em prova, não porque não domine nada do conteúdo da matéria, mas porque não entendeu como lidar com o tipo de questão proposta pelo professor. (GATTI, 2009, p. 6).

Ratificando essa perspectiva, Araújo (2017, p. 24) expõe que, quando não se observa essa condição, o erro pode ocorrer e ser atribuído ao fato de que “[...] os alunos não sabem ler enunciados ou seguir instruções”. Porém, cabe ao professor analisar os comandos que compõem as questões e os itens formulados para verificar a clareza, a adequação lexical, as ações que solicitam e se os alunos as compreendem no âmbito da linguagem.

Um bom planejamento pode prevenir essas ações, pois exigiria a mensuração desses aspectos antes de as provas serem aplicadas, por meio de exercícios em aula, por exemplo. Quando essa aferição se dá apenas após a avaliação, nossos alunos são punidos em razão de nosso descuido e, mais amplamente, reiteramos, por força de nos currículos da graduação e das formações continuadas não constarem nem conteúdos que contemplem essas ações, nem momentos destinados a discutir a construção dos itens e questões em seus aspectos estruturais, técnicos e comunicativos.

Corroborando essas afirmativas, Melchior (2002) assevera ser “[...] indispensável que o professor tenha uma atitude científica na elaboração dos instrumentos de avaliação, o que certamente exige uma formação técnica.” A autora considera que a ausência dessa postura torna os testes e as avaliações pouco confiáveis e atribui isso aos cursos de formação de professores: “[...] a formação técnica é, muitas vezes, descuidada, tanto em cursos de formação de professores como em cursos de extensão”. (MELCHIOR, 2002, p. 100).

Ainda nessa vertente, Demo (2010, p. 67) apresenta o ato de avaliar como fator que define quem é um bom profissional da educação: “Professor que sabe avaliar bem – ou seja, sabe usar bem a avaliação para tanto melhor garantir a aprendizagem do aluno – comprove-se autêntico profissional, no sentido preciso de profissional da aprendizagem”. Segundo Moretto (2014), preparar instrumentos de avaliação, sobretudo as provas escritas, exige do professor conhecimento específico, habilidade para contextualizar e uso de linguagem que torne a questão clara e precisa.

Diante disso, a ampliação do conhecimento docente sobre a elaboração de instrumentos avaliativos confiáveis é uma medida muito necessária. Para isso, conhecer mais sobre o que são itens e questões, a técnica e a linguagem específica que os envolvem pode

contribuir para melhores resultados dos alunos, como fruto de uma prática em sala de aula mais profissional e capacitada, inclusive mais semelhante aos instrumentos avaliativos que frequentam as provas sistêmicas.

Lima (2018), tratando os itens de múltipla escolha pelo viés da linguagem especializada, salienta:

A avaliação da aprendizagem escolar deve ser concebida como área de conhecimento especializado, uma vez que existem pessoas que se dedicam ao seu estudo. Além disso, há diversos sujeitos atingidos pelas atividades desta área, como os avaliandos (alunos, na maioria dos casos). Como área de especialidade, a avaliação da aprendizagem escolar também possui uma linguagem especializada que se reflete nos gêneros textuais utilizados nas práticas discursivas. Os gêneros textuais que refletem uma linguagem especializada são chamados de “gêneros de especialidade”. (LIMA, 2018, p. 3).

O autor situa, na citação anterior, o item como produto de uma linguagem especializada que compõe o que denomina gênero de especialidade. Essa diretriz é relevante, porque aponta para construções estruturais e linguísticas próprias e para um público específico. Oportunizados por essa abordagem, convém analisar as provas, especialmente os comandos de itens e questões que compõem as avaliações como uma classe especial de gênero.

2.3.3 Os comandos de avaliações escolares

Sabemos que os comandos de itens e questões de uma avaliação escolar têm estruturas razoavelmente estáveis. Tratamos dessas estruturas quando abordamos o sentido de item anteriormente. Eles ocorrem em situações sociais específicas, como o momento destinado à aplicação de testes em sala de aula.

O filósofo e pensador russo Bakhtin conceitua gênero do discurso segundo a interação inerente à produção de textos, haja vista que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 280). Essa noção engloba as práticas escolares, já que são atividades de interação que se efetuam por meio da linguagem. A ideia de que nos comunicamos por meio de enunciados, sendo estes “[...] a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 264), confirma o caráter interacionista da língua e expressa finalidades associadas à intenção comunicativa. Para Bakhtin, essa percepção pode ser denominada “gêneros do discurso”.

Afirma o filósofo da linguagem que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...]. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Ao tratarmos dos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, podemos considerar que as especificidades de comandos de questões e de itens, em relação ao que há de pouco variável neles, espelham-se como caracterização de gênero do discurso. Para Bakhtin (2003), o caráter dialógico traz consigo a ideia de resposta entre os indivíduos que participam dos atos de comunicação.

Em vista disso, um texto apresenta usos linguísticos que devem possibilitar a interação e estar inseridos em condições socio-histórico-culturais que tornam o material textual específico a dada situação. O filósofo russo define que o conteúdo temático (assunto), o plano composicional (estrutura formal) e o estilo (associado à forma individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical) serão os norteadores da esfera através da qual o discurso transitará por seu conteúdo temático, pelas condições de produção e pela composição dos participantes. Nesse viés, é de suma importância que o entendimento desses princípios seja partilhado por todos.

À semelhança das ideias de Bakhtin (2003), Benveniste atesta que “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Essa semelhança entre as constatações dos filósofos confirma que a linguagem faz parte da natureza humana e serve, primordialmente, para significar. Essas postulações merecem estudos mais detalhados, inclusive quanto a aproximações e distanciamentos entre o viés *bakhtiniano* e o *benvenistiano*, dos quais, porém, não nos ocupamos nesta dissertação.

Ademais, o caráter humano que perpassa o palavrear e a intenção comunicativa é fator que coloca no plano da língua indivíduos em interação, aos quais interessa expor ideias, ordenanças, suscitar reflexões, entre outras ações mediadas pela linguagem. Tais indivíduos, conforme os papéis sociais que desempenham e o lugar que ocupam, o lugar de onde falam, anseiam condições propícias para se fazerem entendidos e entenderem – sendo imprescindível, portanto, que haja harmonização, ainda que mínima, entre os sujeitos que se movimentam em torno dos gêneros –, o que suscita formas estruturalmente padronizadas que guiem as situações de comunicação e atenuem ambiguidades, dado que cada contexto

aceita certas proposições e rechaça outras.

No caso dos itens e das questões de testes, ao se pensar em gênero do discurso, é importante considerarmos a condição de recepção dos comandos, pois o “o que fazer”, declarado por unidades textuais, insere-se no âmbito bilateral, porquanto envolve professores e alunos – produtores e receptores dos textos-itens-questões. Nessa veia, Marcuschi (2008), apoiado nas teorias de Bakhtin e Benveniste, realça que

[...] o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação e os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui está se propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Esses aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Mesmo com tamanho compromisso de quem escreve comandos ou quaisquer outros textos, não é possível assegurar a total compreensão – haja vista ser necessário reconhecer o caráter subjetivo do ato de ler e que o receptor deve acionar conhecimentos prévios para que o entendimento ocorra. Sobre isso, Marcuschi (2008) reitera que compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte e podem ocorrer desencontros.

Considerando ainda a noção de gênero do discurso *bakhtiniana* e a relevância do contexto de interação humana previsto por Benveniste, ao considerarmos os itens e as questões como fazeres linguísticos prontos para serem lidos, compreendidos e que exigem resposta imediata dos alunos, é necessário ressaltar o papel do professor como aquele que orienta a leitura dos comandos de provas, que ensina a como lê-los em suas especificidades de momento de realização e a interpretá-los – neste trabalho, com ênfase no léxico que os compõem.

Martins (2007, p. 33), ao expor sobre desempenho em leitura, afirma que ler “[...] vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes dele”, explanando sobre a situação do texto e de seu leitor, objeto e ser que não podem se estranhar nem no âmbito temático nem no composicional. Explica a autora:

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo com o objeto lido [...]. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das expectativas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 2007, p. 33).

Em nossa abordagem, a ausência do diálogo – entendido no contexto desta pesquisa como a leitura produtiva de itens e questões produzidos pelo professor para a tomada de decisão pelo aluno, em busca de uma resposta em um momento de avaliação – contribui para desvios e erros que prejudicam o alunado e apontam para um diagnóstico, em certas ocorrências, equivocado sobre a resposta dada ao item e ou à questão.

2.3.4 Questão e item: definições, tipos e especificidades léxicas

No início deste percurso teórico, buscamos enfatizar a importância da avaliação como instrumento inerente à prática do docente e à necessidade de se construírem objetos avaliativos que não prejudiquem o aluno em razão de fatores relacionados à má elaboração das ferramentas avaliativas. Isso não pretende sugerir que um item bem feito garanta que o aluno aponte a resposta correta sempre, mas advoga a ideia de que, se bem elaboradas as questões, será o nível de preparação de cada aluno para a realização da prova o fator determinante de seu sucesso ou fracasso, e não os associados ao gênero texto de prova ou ao estranhamento que a linguagem da avaliação desperta.

Segundo Melchior (2002), no Brasil, a utilização de testes – termo utilizado pela autora como sinônimo de prova – para a avaliação da aprendizagem cresceu expressivamente desde o início da década de 1960, o que tem feito deles os instrumentos mais adotados nas escolas – embora existam outras formas de avaliar – sendo aqueles que, na maior parte das vezes, determinam a aprovação ou a reprovação. Logo, a necessidade de estudar é despertada pelo intuito de sair-se bem nas provas, o que expõe outros problemas, não contemplados amplamente nesta pesquisa.

Na contramão dessa extrema valorização de testes e avaliações para a aquisição de nota, não tem havido, consoante Melchior (2002, p. 94) “[...] preocupação na preparação de recursos humanos para desenvolver estudos sobre a elaboração de testes”, assertiva que se estende também aos cursos superiores, como já mencionamos neste texto.

No tocante a distinções entre testes e avaliações, a autora aponta que não há uma visão unívoca, “Os testes seriam realizados com maior frequência, envolvendo uma quantidade menor de conteúdo e as provas teriam abrangência maior, sendo feitas, geralmente, no final de um período (bimestre, semestre etc.). Outros consideram o contrário: as provas teriam menor abrangência”. (MELCHIOR, 2002, p, 96).

Posteriormente, ressalta Melchior (2002):

No entanto, na bibliografia consultada não se encontrou referência sobre a distinção entre estas nomenclaturas. Autores como LINDEMAN (1987), VIANNA (1983) e SILVA (1992), quando fazem referência a instrumentos de avaliação sempre usam o termo “teste”. HAYDT (1988) usa os dois termos como sinônimos quando se refere a testes objetivos e caracteriza “prova” quando se refere a um instrumento com questões dissertativas. Outros autores chamam testes aos padronizados e provas aos elaborados pelo professor. (MELCHIOR, 2002, p. 96).

Para Lima (2018), itens e questões são partes dos testes e das provas. Conforme o autor:

O item avaliativo é compreendido como uma unidade textual especializada, cujo objetivo é avaliar a aprendizagem escolar. O fato de ser uma “unidade especializada” significa que elaborar um item para um teste ou uma prova requer conhecimentos específicos, principalmente sobre os componentes estruturais desse tipo especial de texto, o que muitas vezes é deixado de lado durante os mais diversos cursos de formação de professores, o que é lamentável, pois os professores são, também, avaliadores. (LIMA, 2018, p. 1).

Lima (2018) faz um levantamento sobre as diversas noções que o termo “item” possui e, após extensa explanação, reformula o conceito, levando em consideração a dimensão textual e discursiva que o item tem. Em sua definição, explica:

Item: Gênero do discurso de especialidade, constituído por uma série de princípios técnicos, próprios da avaliação da aprendizagem escolar. Um item corresponde a 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).

Pelo levantamento de Lima (2018), é perceptível que item e questão são, em muitos casos, tomados como sinônimos. Entretanto, esse autor elenca diferenças entre ambos e expõe que “item” é parte de um teste ou prova; já “questão” caracteriza-se pela marca do ponto interrogativo ao final da sentença; neste caso, então, seria uma pergunta.

Além disso, Lima (2018) reflete sobre o caráter tipicamente avaliativo do item, considerado como gênero inerentemente avaliativo. Ao se constatar que os gêneros textuais e discursivos frequentam outras esferas para além da escolar e têm outras funções que não apenas se inserirem em contextos avaliativos, observa-se que isso não ocorre com o item.

Ele é, essencialmente, um gênero avaliativo, por excelência. O item não assume outras funções além da avaliação. Ele nasce nesse contexto de obtenção de informações de habilidades cognitivas e ali permanece. Em outros termos, em se tratando de avaliação da aprendizagem escolar, é possível dizer que nem sempre que houver atividade avaliativa, o item será utilizado (cartas, bilhetes, filmes, debates, podem ser empregados), mas sempre que o item for utilizado, haverá atividade avaliativa. O item é, portanto, o gênero prototípico da avaliação. Avalia-se sem o item, mas com o item, sempre haverá avaliação. (LIMA, 2018, p. 57).

Quanto aos tipos, ou formatos, os itens podem ser: objetivos ou de múltipla escolha e itens abertos, dissertativos ou discursivos.⁸

As partes que compõem um item objetivo, bastante comum nas provas, são: a) texto de suporte; b) um comando; c) opções de resposta.

O texto de suporte pode ser qualquer produção textual que dialogue com o que se pretende avaliar e que possua relevância para a busca pela resposta. Já o comando instrui quanto ao que se requer do avaliando. As opções de respostas devem apresentar possibilidades plausíveis de resolução da problematização.

É sobre o comando dos itens e questões que recai nossa atenção e observações neste trabalho. Como é ele que orienta a tomada de decisões do avaliando, na construção de um bom item ou de uma boa questão, sua especificidade e clareza são indispensáveis.

Nessa direção, Anderson e Morgan (2008) apontam diretrizes para a construção de bons itens:

Os itens devem ser escritos na linguagem mais simples e clara possível. O fraseado deve ser simples o bastante para que se possa esperar, numa medida razoável, que os alunos sejam capazes de lê-lo. Evite vocabulário difícil. Evite sentenças longas. Não use sentenças enroladas. Não use uma lógica difícil. Evite questões ambíguas ou vagas. Evite negativas duplas. Evite inconsistências (por exemplo, usando diferentes unidades de medida nas opções ou diferentes termos para se referir à mesma coisa). Não use fraseado vago ou termos não familiares que não estejam adequadamente definidos. (ANDERSON; MORGAN, 2008, p. 50).

Os itens, na condição de linguagem especializada, recorrentemente apresentam lexias

⁸ Lima (2018), em seu *Capítulo virtual*, esclarece que os itens abertos e os itens discursivos são aqueles cuja resposta é escrita pelo avaliando, estão mais relacionadas à sua capacidade de expressão escrita. Esses dois formatos se diferem pelo seguinte motivo: os itens abertos possuem uma quantidade restrita de respostas corretas. Quanto aos itens discursivos, a possibilidade se amplia, pois suas respostas são longas, livres, baseadas em diferentes conhecimentos e argumentos do avaliando. Quanto aos itens objetivos, as respostas são previamente estabelecidas pelo elaborador. O avaliando deve escolher dentre um conjunto finito de respostas aquela que melhor atende ao comando. (LIMA, 2018, p. 4).

Via de regra, são apresentadas de quatro a cinco opções, que são analisadas pelo avaliando a partir das instruções contidas em um comando. Em itens desse formato, as respostas estão mais relacionadas à sua capacidade de leitura e compreensão.

que orientam o que deve ser feito, a exemplo dos verbos de comando, como “analise”, “exponha”, “diferencie”, entre outros, que nós, professores, julgamos de fácil acesso e compreensão. Ainda, o uso de termos pouco comuns aos estudantes, como “relevante”, “progressão temática”, “perspectiva”, “enunciado” parece dar à prova o caráter de material bem elaborado, elegante, mas também pode se tornar armadilhas para os estudantes. Embora pareçam ao professor usos legítimos de linguagem e até mesmo corriqueiros, já abordados e utilizados em sala de aula, ou ainda oportunizantes para que se amplie o vocabulário do alunado, a inserção dessas palavras em itens e questões em momentos avaliativos requer uma atuação segura e reiterada de ampliação lexical prévia, para que os comandos não se tornem embaraços dos quais os alunos não consigam se desvencilhar com a ajuda do contexto.

Isso posto e percorridas e discutidas as abordagens teóricas que deram suporte a esta pesquisa, e analisados alguns aspectos sobre itens e questões de avaliações sistemáticas e sistêmicas, no capítulo, a seguir, tratamos da metodologia usada neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver esta pesquisa. Primeiramente, caracterizamos o universo da pesquisa, o *locus*, a escola onde a pesquisa-ação se realizou e o *corpus*, os professores colaboradores da investigação. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada e seus respectivos procedimentos, sua natureza, as fontes de informação, o objeto de análise, além dos procedimentos e passos da pesquisa-ação. Para finalizar o capítulo, versamos sobre a ética na pesquisa.

3.1 Universo da pesquisa

Para a elaboração da pesquisa, elegemos como *locus* a Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, localizada à Avenida João XXIII, 2.897, no Bairro Vila Áurea, na zona periférica urbana de Montes Claros, Minas Gerais. Como pesquisadora e também professora dessa escola, fizemos múltiplas e diversas observações.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do educandário nos informa que o bairro onde ela se encontra possui cerca de 3.200 habitantes, entre os quais o nível de alfabetização é de 100% para a escolaridade básica (entre 07 e 14 anos de estudos) e de 80,08% para a escolaridade acima dos 15 anos de estudo. O número de pessoas em idade ativa soma 1.170, sendo que desse total, 50,31% estão empregados. As principais profissões e ocupações dos cidadãos do bairro são: vendedores, serviços gerais, comerciantes, professores, domésticas, pedreiros, motoristas, mecânicos, mototaxistas, militares, costureiras, balconistas e funcionários públicos.

A região onde se encontra a escola é marcada por uma expressiva vulnerabilidade social, haja vista a presença do tráfico de drogas nas imediações do bairro, fato grave e desanimador, mas que torna o papel da escola ainda mais relevante, pois espera-se que a comunidade escolar seja uma via para uma trajetória social de dignidade e de bons valores cidadãos.

Quanto ao envolvimento das famílias com a escola, percebemos que há, em geral, pouca atenção e baixa adesão ao acompanhamento escolar de seus filhos nas tarefas escolares, pouca presença em reuniões e na inserção no colegiado, o que compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e minimiza a responsabilidade do alunado.

3.1.1 A escola

A Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues oferta o Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano no turno vespertino, do 6º ao 8º ano no turno matutino; o Ensino Médio, 1º ao 3º ano no turno matutino e no noturno, e a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Em seu quadro administrativo, ela possui um diretor, dois vice-diretores, um técnico-administrativo, dois secretários e auxiliares de serviços gerais. No seu quadro pedagógico, conta com especialistas, professoras que auxiliam na biblioteca, professoras de apoio, além de professores de educação básica regentes de turmas.

A escola apresenta muitos alunos com distorção série/idade. E, segundo o PPP, os professores estão em constante trabalho, planejamento e em busca de novos meios para solucionar as dificuldades do alunado.

A escola busca promover um bom relacionamento na comunidade escolar com vistas, sobretudo, a promover um maior entrosamento, incentivar a participação e o interesse dos pais pela vida escolar dos seus filhos e formar, assim, sujeitos críticos, participativos e conscientes da cidadania.

Quanto ao espaço físico, a escola conta com quadra poliesportiva, refeitório, instalações sanitárias em bom estado e uma biblioteca com acervo amplo e atrativo. Também possui uma sala de recursos, que, porém, não conta com uma gama satisfatória de materiais adequados para atender aos alunos especiais. As salas de aula são bem iluminadas e ventiladas. Há um laboratório de informática habilitado para o uso, mas o acesso à internet não é disponibilizado aos alunos, além da qualidade da conexão *wi-fi* não ser boa. A sala de multimeios comporta uma média de 30 alunos, conta com projetor e televisor, além de um sistema de som de excelente qualidade.

Conforme o PPP, a escola dispõe de 17 (dezessete) salas de aula; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de professores; 01 (uma) sala para a diretoria; 01 (um) espaço para a secretaria geral administrativa; 01 (uma) sala de supervisão pedagógica; 01 (uma) sala de orientação educacional, que também funciona como secretaria; 01 (uma) sala usada como consultório odontológico, que funciona como secretaria; 01 (um) banheiro para professores; 02 banheiros para alunos (01 feminino e 01 masculino); 01 (uma) cantina para lanches; banheiro para ajudantes de serviços gerais; 01 (uma) sala de laboratório, que funciona como sala de vídeo; 01 (um) laboratório de informática com 28 (vinte e oito) computadores; 02 (dois) almoxarifados para guardar pertences da escola; 01 (uma) quadra de esportes coberta; 01 (um) pátio recreativo; 01 (um) espaço destinado aos serviços de copiadora. Há também um

espaço amplo ao redor da construção do prédio da escola, utilizado como estacionamento para o público escolar.

Na sequência, apresentamos duas fotos ilustrativas da escola.

Foto 1- Área externa da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues



Fonte: Acervo da escola.

Foto 2 - Biblioteca da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues



Fonte: Acervo da escola.

3.1.2 O corpus da pesquisa: os professores participantes da pesquisa

Nossa pesquisa teve como *corpus*-alvo os professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues que lecionam com turmas, sobretudo, de ensino fundamental II. A escolha desse público se deu em resposta ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras, o qual exige que a pesquisa seja desenvolvida na escola em que o docente atua e que os participantes da pesquisa sejam os seus alunos ou os professores do educandário. Nesse sentido, em concordância com o que propomos, sendo os docentes aqueles que produzem os itens – e ou os selecionam –, ao ampliarem seus conhecimentos sobre a construção de comandos de itens e questões, poderão contribuir, principalmente, para minorar os deslizos de interpretação dos alunos em relação ao léxico dos enunciados nos comandos de avaliações e testes, e as consequências negativas advindas de tais desvios. A isso se acresça o conhecimento mais específico sobre o uso do dicionário como instrumento de ampliação lexical, ferramenta que pode agregar ao trabalho docente de ensino e de expansão lexical.

Para conhecermos melhor os participantes da pesquisa, elaboramos um questionário de coleta de dados profissionais, a fim de, por meio dele, levantarmos informações relativas

à formação e ao tempo de atuação profissionais, ao tempo de exercício na Escola onde desenvolvemos a pesquisa, aos dados da formação acadêmica e outras perguntas que julgávamos necessárias para traçarmos o perfil dos colaboradores desta pesquisa.

Por meio do *Google Forms*, os colegas professores poderiam nos dar as respostas que buscávamos, utilizando um *link* de acesso ao formulário enviado por meio do aplicativo de conversas *WhatsApp*. Dessa maneira, a pesquisadora recebeu as respostas às dezoito perguntas formuladas. O processo todo, da leitura às respostas dadas, foi programado para que o preenchimento total do formulário não levasse mais que sete minutos.

No dia primeiro de junho de 2020, enviamos mensagens particulares para cada professor lembrando sobre a pesquisa iniciada no final do ano anterior e afirmando que precisávamos dar prosseguimento a ela e que contávamos com a participação voluntária de cada um ao responder ao questionário *on-line*. Alguns responderam no mesmo dia e os demais foram respondendo ao longo dos dias posteriores. O questionário foi fechado para o recebimento de respostas no dia 22 de junho, data até a qual tivemos 30 respondentes.

A Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues possui 58 professores, total que engloba 8 regentes de turma (13,8%), 37 regentes de aulas (63,8%), 10 de apoio (17,2%) e 3 de uso da biblioteca (5,2%). Nas respostas ao questionário houve a adesão de professores de todos esses grupos.

A primeira pergunta, cuja resposta não era obrigatória, pedia ao respondente que escrevesse seu nome completo. Entre os 30 respondentes, 28 (93,4%) se identificaram usando o nome completo; um professor (3,3%) colocou apenas seu primeiro nome e um outro (3,3%) deixou de se identificar.

Quanto ao gênero dos respondentes – pergunta 2 – 26 (80%) informaram serem do sexo feminino e outros 4 (20%), do masculino. A opção “prefiro não declarar” não teve marcação.

Quanto à faixa etária dos professores, a maioria dos docentes, 15 (50%) dos respondentes, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues se encontra entre 40 e 49 anos de idade.

Na pergunta 4, ao serem inquiridos sobre como se declaram a respeito da cor de sua pele, 19 (63,3%) professores se declararam pardos; 6 (20%), brancos; e 5 (16,7%), pretos. Não houve professor que se declarasse indígena.

Na questão 5, os professores foram convidados a identificar o componente curricular que lecionam, dentro de uma listagem de catorze disciplinas e uma opção “outros”, a qual dava aos docentes a oportunidade de identificar qual componente não constante nas opções

melhor se adequava à sua atuação. Em uma amostragem de 30 respondentes, e levando em conta as disciplinas Geografia, História e Língua Portuguesa, apontaram que a escola conta, respectivamente, com 4 professores de cada um desses componentes curriculares, ou seja, 12 docentes (39,9%). Para Biologia, Educação Física, Física, Língua Estrangeira e Matemática foram apontados dois professores de cada uma dessas disciplinas, isto é, 10 dos pesquisados (33,5% dos pesquisados). Artes, Ensino Religioso, Filosofia, Química e Sociologia, respectivamente, tiveram 01 respondente referente a cada conteúdo, um total de 5 professores (em total de 16,5% dos que responderam ao questionário). Além dessas respostas, houve 01 respondente (3,3%) que identificou seu componente curricular como “Pedagogia/Orientação”; 01 (3,3%), como “Coordenação pedagógica” e 01 (3,3%) como “professor de apoio”. Embora essas opções de resposta não estivessem expressas no questionário, quando clicávamos a opção “outros” era aberta, no questionário *on-line*, a possibilidade “especificar, se desejar” usada pelos participantes para esclarecer seu componente curricular de atuação na escola.

A pergunta número 6 buscava saber há quanto tempo os professores lecionavam. Entre 10 e 15 anos, foi a resposta de 12 docentes (40%); 11 (36,7%) responderam há mais de 15 anos; 5 a 9 anos foi a resposta de 5 (16,7%) professores, e 01 a 04 anos foi a resposta de 2 (6,7%) professores. Havia também a opção “Há menos de 01 ano”, opção que nenhum respondente escolheu.

A questão número 7 indagava a respeito de há quanto tempo cada professor atuava na Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues. A opção “De 1 a 4 anos” recebeu 8 respostas (26,7%); “Há menos de 1 ano”, 7 (23,3%); “De 5 a 9 anos” também 7 (23,3%). As opções “De 10 a 15 anos” e “Há mais de 15 anos” receberam, ambas, 4 (26,6%) marcações.

Com a questão 08, desejávamos saber a carga horária semanal dos professores na escola em questão, incluindo o módulo 01 (destinado à ministração das aulas em sala) e o módulo II (período de reuniões coletivas e planejamentos). A primeira opção “Até 16 horas-aula” obteve 11 marcações (36,7%); a “De 21 a 24 horas-aula” foi marcada por 10 dos respondentes (33,3%); a “De 25 a 30 horas-aula” foi a resposta de 4 professores (13,3%); a “De 17 a 20 horas”, 03 respondentes (10%), e à opção “Mais de 30 horas-aula” responderam 2 professores (6,7%).

Já no questionamento 09, buscamos saber em quantas escolas os colegas professores lecionavam. “Apenas nesta escola” foi a resposta de 15 professores (50%); 10 (33,3%) declararam trabalhar “Em 2 escolas”; 4 (13,3%) apontaram que lecionam “Em 3 escolas” e 1 (3,3%) respondeu “Em 4 ou mais escolas”. Havia também, entre as opções de resposta, a

opção “Apenas nesta escola, mas também atuo profissionalmente em outra área e lugar”, a qual não foi escolhida.

A pergunta 10 buscava saber o total de horas-aula que os professores-respondentes lecionavam semanalmente, excetuando-se as particulares. Doze (40%) dos 30 docentes afirmaram ministrar “Mais de 30 aulas” por semana; a opção “16 a 20 horas” foi marcada por 09 professores (30%); “De 21 a 25 horas”, por 5 professores (16,7%); 3 professores (10%) marcaram a opção “Menos de 16 horas” e 1 (3,3%) afirmou lecionar “De 26 a 30 horas” por semana.

A pergunta 11 do questionário *on-line* almejava caracterizar o vínculo empregatício dos professores com a Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues. “Sou servidor público pós-estágio probatório” responderam 20 (66,7%) dos 30 professores respondentes; “Não possuo vínculo efetivo; sou professor designado” afirmaram 07 dos docentes (23,3%); servidor com um cargo efetivo e mais um designado foi o apontamento de 01 (3,3%) professor; “Sou servidor público em estágio probatório” foi a resposta de 01 professor (3,3%). Além dessas, havia a opção “Outros” apontada por apenas 01 (3,3%) professor, justificada como “complementação de carga horária”.

A pergunta 12 buscava conhecer sobre a formação universitária dos professores. Para isso, interrogava em qual instituição haviam feito o curso superior. Dos respondentes, 24 (80%) apontaram ter estudado em universidade pública; 05 (16,7%) afirmaram ter estudado em universidade particular, e 1 (3,3%) professor respondeu ter estudado em uma universidade federal.

Ainda sobre a formação dos professores, a questão 13 perguntava sobre a modalidade de ensino escolhida para a formação superior. Dos respondentes, 28 (93,3%) cursaram o ensino superior presencialmente e 02 (6,65) optaram pelo curso *on-line*. As opções “Semipresencial” e “Não aplica” não foram escolhidas.

Ainda em relação à formação superior, a pergunta 14 indagava há quantos anos o professor respondente havia concluído seu mais elevado nível de escolaridade. 10 (33,3%) deles afirmaram ter concluído há 02 anos; 07 docentes (23,3%) marcaram a opção “De 3 a 7 anos”; “De 8 a 14 anos”, 05 (16,7%) respondentes; “De 15 a 20 anos”, 05 (16,7%) profissionais, e, “Há mais de 20 anos”, foi a resposta de 03 (10%) dos que responderam ao questionário.

Na questão 15, inquirimos a respeito do atual nível de escolaridade dos professores. 18 (60%) deles afirmaram ter “curso de Especialização concluído”; 08 (26,7) possuem “ensino superior completo”; 02 (6,7%) têm “Mestrado concluído”; 01 (3,35) apontou ter

“Curso de Especialização em andamento” e 01 (3,3%) respondeu “Mestrado em andamento”. Além dessas opções, havia outras incluindo “curso superior incompleto”, “Doutorado em andamento”, “Doutorado concluído”, “Pós-Doutorado em andamento” e “Pós-Doutorado concluído”, as quais não foram marcadas como resposta.

A pergunta 16 questionava a área de concentração e o tema do curso de pós-graduação da mais alta titulação de cada professor. 8 (26,7%) professores apontaram “Educação, com ênfase em Pedagogia e ou Educação Inclusiva”; 8 (26,7%) marcaram a opção “Educação, com ênfase no componente curricular em que leciono”; 6 (20%) responderam “Não fiz curso algum de especialização ainda”; “Educação, com ênfase em Tecnologias da Educação” foi o apontamento de 04 (13,3%) professores; “Outras áreas que não a Educação”, responderam 3 (10%) dos professores e “Educação com ênfase em Meio Ambiente” foi a resposta de 1 (3,3%) professor. Essa última opção, que não constava entre as opções, foi manifestada através da opção “Outros”.

Encaminhando para o fechamento do questionário, indagamos aos respondentes se havia alguma especificidade na sua formação profissional não contemplada no formulário. 13 (42,8%) dos 30 professores nos responderam, e o fizeram do seguinte modo: alguns simplesmente afirmaram que “Não” (5 dos respondentes, ou seja, 16,7%); e outros especificaram as seguintes áreas de formação: Educação Especial (3,3%), Biblioteconomia (3,3%), Engenharia Elétrica (3,3%), Especialização em Educação Física para academia (3,3%), Gestão ambiental (3,3%) e Educação a distância (10%).

A última pergunta, uma questão subjetiva, dissertativa, afirmava que, caso desejassem, os professores poderiam deixar suas sugestões sobre o assunto da pesquisa. Obtivemos quatro respostas: 02 (50% dos respondentes à questão) redigiram “Não”; 01 (25%) escreveu “Sem comentários” e 1 (25%) respondente fez uma sugestão: acrescentarmos o Módulo I (destinado à ministração das aulas em sala) e o II (período de reuniões coletivas e planejamentos) à questão 08 – na qual indagávamos sobre a carga horária semanal dos professores na escola em questão – a fim de se evitarem equívocos, sugestão a que prontamente acatamos.

3.1.3 Perfil dos participantes da pesquisa

A análise das respostas do questionário *on-line* nos possibilitou conhecer melhor o corpo docente da Escola em tela. Assim, quanto ao gênero, dos 30 professores, 24 apontaram

que pertencem ao sexo feminino (80% dos respondentes), enquanto 6 professores (20%) afirmaram ser do sexo masculino. A opção “prefiro não informar” não obteve marcações.

A faixa etária predominante é entre 40 e 49 anos (15 professores, sendo 50% do total), enquanto 10 dos respondentes têm entre 30 e 39 anos; 4 professores (13, 3%) têm 50 anos ou mais e 1 docente (3,3%) tem entre 25 a 30 anos.

Em relação à cor, 19 desses profissionais (63,3%) se declara da cor parda; 5 deles (16,7%) afirmam ser pretos e 6 se autodeclaram brancos. A opção “Indígena” não foi assinalada.

Percebe-se que os profissionais da escola são experientes, já que (40%) aponta ter entre 10 e 15 anos de atividade como professor. Todavia, apenas 26,6% dos 30 professores pesquisados têm mais de dez anos da trajetória profissional dedicada à escola Esteves Rodrigues. Quanto à carga horária de trabalho na escola, 14 dos 30 profissionais pesquisados têm uma média de 20 horas-aula semanalmente na Escola (46,6% dos respondentes), e metade deles trabalha exclusivamente neste educandário. A expressiva maioria (66,7%) é de servidores efetivos da rede estadual, o que para muitos significa dedicação exclusiva à escola e à estabilidade. Com relação à formação desses profissionais, 24 (80%) afirmaram ter estudado em instituição pública estadual, na modalidade presencial e possuir, atualmente, algum tipo de especialização. Quanto às titulações, 21 dos respondentes informaram formações no âmbito da formação pedagógica, da educação inclusiva ou do aperfeiçoamento e aprofundamento do componente curricular que cada professor já leciona (o que representa 70% do total de respondentes).

Os dados obtidos apontam que os profissionais da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues são experientes em seu fazer docente, possuem uma formação que não se resume à graduação, são efetivos no magistério e passam mais de 20 horas semanais imersos em atividades da carreira. Assim, podemos deduzir que o contato permanente com o aluno, ano após ano, é fértil para o trabalho docente, já que, diante do poder de multiplicação de saberes que os professores têm, munidos de um bom conhecimento sobre a construção de itens e questões e de seu léxico específico – além de mais instruídos sobre o uso do dicionário em sala de aula –, os professores poderão contribuir para a ampliação do repertório lexical dos alunos, auxiliando-os, em especial, a compreender, com menos dificuldades, os comandos de itens e questões que permeiam o cotidiano escolar.

3.2 Metodologia da pesquisa

3.2.1 Procedimentos e passos metodológicos

A presente pesquisa pode ser definida por meio da menção a classificações relacionadas à sua natureza, ao gênero do trabalho, às fontes de informação, à abordagem, do objetivo, aos métodos e aos instrumentos de coleta de dados.

Sabemos que, quanto à natureza, uma pesquisa pode ser considerada básica ou aplicada. A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo, mas sem o compromisso de haver aplicação prática. A pesquisa básica pode ser classificada em de avaliação e de diagnóstico. A pesquisa aplicada tem como objetivo, além de gerar conhecimento, a intervenção no meio investigado, de modo a solucionar problemas. (PAIVA, 2019, p.11). Por essas razões, e porque o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras requer a existência de estratégias de ensino, a pesquisa aplicada é que norteará nossas ações e nossa busca por resultados. Entretanto, como postula Demo (2000, p. 22), “[...] na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa”, conforme nossos objetivos.

Convém, aqui, para classificar nossa pesquisa, apresentar como se delimitam as pesquisas quanto ao gênero. A primeira menção evoca a Pesquisa Teórica, que é “[...] dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000, p. 20). Nesse sentido, esse gênero de pesquisa aprofunda teorias e interpreta realidades e fenômenos, criando, por exemplo, condições para a intervenção. Ademais, há também a Pesquisa Empírica, a qual, como o próprio nome indica, explora a faceta da realidade que permeia a pesquisa, a experiência do pesquisador, pois, “[...] produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21). A pesquisa metodológica, por sua vez, volta-se aos métodos científicos e as suas aplicações. Já a Pesquisa Prática tem fins de aplicação na realidade em estudo.

Diante do exposto, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação tem claro caráter prático, mas, dado o viés não excludente do gênero da pesquisa, envolve pontos relevantes dos demais gêneros, como é o caso da pesquisa teórica, em especial, quando revisa a teoria sobre os itens e revisita conceitos lexicográficos importantes.

Conforme Paiva (2019), uma pesquisa pode ser primária, secundária ou terciária. Podemos chamar de primária a pesquisa que se baseia em dados coletados pelo pesquisador; a secundária, aquela que utiliza dados de pesquisas já divulgadas, e terciária se refere aos estudos que reúnem fontes primárias e secundárias, a exemplo dos portais de publicações.

Sob essa compreensão, este trabalho possui fontes primárias e secundárias, uma vez que utiliza os dados que coletamos, ao observarmos o trabalho docente no tocante à elaboração de itens, por exemplo, e também secundária, pois há também a revisão bibliográfica e documental do tema.

Em relação à abordagem, nosso trabalho tem caráter qualitativo, uma vez que este modelo permite ao pesquisador colocar-se no lugar do outro e considera as singularidades dos indivíduos e seu grupo de atuação, o que a difere da abordagem quantitativa, porque emprega medidas pré-estabelecidas e analisa dados. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Para isso, propiciamos aos professores conhecimentos e competências técnicas e linguísticas para a elaboração dos comandos de itens e questões avaliativas e, concomitantemente, compartilhamos ações e estratégias para a ampliação lexical dos alunos por meio, por exemplo, da utilização mais frequente dos dicionários em sala de aula. Essas medidas e procedimentos e diante de uma atuação de um corpo docente cada vez mais preparado, poderão dirimir as dificuldades vocabulares dos alunos, seja para ler e compreender um comando, seja para as ações de leitura de modo geral.

3.2.2 Métodos e procedimentos

Para a execução da proposta de ensino e aprendizagem desta dissertação, utilizamos a pesquisa-ação, porquanto ela se propõe a identificar problemas relevantes dentro da situação investigada, definir um programa de ação para a resolução e o acompanhar dos resultados obtidos.

Nessa direção, Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação como um estudo social e empírico “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Por isso, nesta pesquisa, além de nos engajarmos na situação já mencionada,

somos também observadores-participantes e, ainda nesse viés, elaboramos uma ação planejada, que, no caso desta pesquisa, tratará dos problemas concernentes à construção de comandos com ênfase no léxico especializado, isso para minimizar possíveis problemas que os docentes possam ter para construir itens e questões linguisticamente claros e compreensíveis nas avaliações.

Inicialmente, em um encontro chamado de Módulo II, na fase a que chamamos de exploratória, fizemos a apresentação da nossa proposta de ensino/estudo. Determinamos nessa reunião, com base na definição de Gil (1999), o campo de investigação, sondamos a expectativa dos participantes e listamos suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir das observações feitas e das considerações e sugestões apresentadas pelos colegas professores, elaboramos ações práticas de partilha de saberes, como minicursos, por exemplo, a serem postas em prática no decorrer da pesquisa. Posteriormente, coletamos dados e amostras por meio de questionários semiestruturados aplicados aos professores colaboradores. Depois da coleta, procedemos a análise e a interpretação do conteúdo, com a finalidade de detectar os saberes internalizados dos participantes da pesquisa, para que pudéssemos partir do que eles já conhecem, e tornando o diálogo e a aproximação mais dinâmicos e em conformidade com o anseio dos participantes.

Nos encontros seguintes, realizados a distância, explicitamos aos colegas da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues as especificidades da construção dos itens nos aspectos macroestruturais e nas características lexicais. Igualmente, em um segundo minicurso, versamos sobre o uso do dicionário em sala de aula, por entendermos ser esse instrumento material didático profícuo para que o enriquecimento lexical não se restrinja ao trabalho com itens e questões, mas que se expanda, e se torne alvo das ações dos professores no sentido de uma prática que tenha a ampliação vocabular como pauta indispensável nas aulas, mas não apenas nas de Língua Portuguesa.

Após a realização de todas essas etapas e de posse dos resultados obtidos na fase investigativa e das ideias formuladas nos encontros presencial e *on-line*, redigimos esta dissertação de mestrado.

3.3 Ética na pesquisa

Segundo Houaiss e Villar (2009), ética se define como o “[...] conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma

sociedade”. Esse conceito trata da valorização e do respeito à dignidade humana, elementos essenciais a qualquer trabalho científico. Todavia, como aponta Paiva (2019, p. 18), nem sempre essa discussão relevante surge nos manuais de pesquisa em que “[...] o foco é o sucesso da pesquisa e as questões éticas, envolvidas no processo de investigação científica, são ignoradas”.

Em consonância com o viés do presente estudo de pesquisa no cenário escolar, a coleta de dados se deu em uma instituição pública de ensino, o que exigiu de nossa parte um compromisso de respeito ao ambiente educacional e às suas peculiaridades, no entanto, sem expor irresponsável e levemente a instituição e os participantes. Como endosso ao compromisso ético e ao respeito a todos e aos objetivos do ensino deste trabalho, não discutimos possíveis falhas, porquanto todos nós já as conhecemos bem, e também porque tal conduta em nada acresceria ao público-alvo, além de representar um lamentável incremento à fragilidade e à exclusão tão amargadas pela esfera pública de ensino.

Por outro lado, nossa ação foi movida pelo desejo agregador de que nossos colegas e alunos tivessem acesso ao que aprendemos e que, como multiplicadores compartilhassem o que estudamos. Jamais foi nosso intuito promover um trabalho que fizesse nossos colaboradores se sentirem oprimidos em uma relação tão rançosa que colocasse os pesquisadores em um nível superior aos pesquisados e colaboradores, fazendo calar suas vozes.

Nessa linha de raciocínio, Moita Lopes (1996) versa que o estudioso precisa observar que seu trabalho não seja usado “[...] para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, *i.e.*, produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada pela sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva.” (LOPES, 1996, p. 9 *apud* PAIVA, 2019, p. 20).

Nesse sentido, e como forma de assegurar o tratamento ético, os pesquisados foram informados sobre o objetivo da pesquisa e, conforme os profissionais a ela aderissem, foi assegurado o anonimato dos professores e dos outros agentes da rotina escolar que viessem a participar do trabalho. Buscamos não gerar transtornos ao ambiente ou prejuízos aos sujeitos pesquisados (como a alteração na sua rotina escolar e ou retaliações a quaisquer participantes, em caso de opiniões contrárias). Essa postura ética tem o intuito de garantir a imparcialidade na análise dos fatos e das considerações, o respeito à pessoa e, sobretudo, oferecer contribuições reais para a escola pesquisada e seus agentes. Afinal, se essa forma de tratamento não existe, afirma Paiva (2019):

É preocupante ver que pesquisados abrem sua sala de aula, expõem sua produção acadêmica e colaboram com os pesquisadores, mas, em troca, veem todo o seu trabalho desconstruído, sem que lhes seja apresentada nenhuma alternativa, interrompendo a cadeia ação-reflexão-ação, pois a reflexão desses pesquisadores aponta para conclusões niilistas sem saída e sem indicação de caminhos alternativos. (PAIVA, 2019, p. 24).

Outro aspecto relevante no que concerne ao tratamento ético é o respeito às pesquisas consultadas. Para isso, não nos prestamos, em nossas análises, a críticas negativas sobre o trabalho de quaisquer outros pesquisadores; intentamos, sim, sermos abertos a considerações, além de dispormos os resultados de nossa investigação a quem se interessasse por eles. Esta pesquisa se absteve também de recorrer a plágio, e buscou ser solidária, cooperativa e alimentar bancos de dados e outros projetos. Ademais, como legitimação do compromisso ético, esta pesquisa foi aprovada na escola em que se realizou e está registrada no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, sob o número 3.732.188, e o parecer de comprovação encontra-se no Anexo deste trabalho.

3.4 Diagnose da pesquisa

3.4.1 Procedimentos metodológicos da fase diagnóstica

Por se tratar de um relato de experiência, neste momento, e em outros semelhantes de exposição das etapas práticas da pesquisa, a abordagem passa da primeira pessoa do plural para a primeira do singular, a fim de apontar o caráter solitário da produção escrita do projeto e promover uma relação interativa íntima entre os partícipes da pesquisa e a pesquisadora.

3.4.2 Primeira ação diagnóstica: minicurso sobre itens avaliativos

No dia 30 de novembro de 2019, com vistas à coleta de dados e à verificação da pertinência da pesquisa, elaborei um minicurso a ser apresentado aos professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues. Devido à aproximação do período de provas finais e do encerramento do ano letivo, seria a última vez que os professores da escola estariam reunidos. Então, a coordenação cedeu uma parte da manhã para que eu apresentasse a proposta de trabalho aos colegas professores. Como essa reunião já possuía uma pauta relacionada às últimas diretrizes para o encerramento das atividades letivas, o tempo a mim destinado limitou-se a uma hora de explanação. Previamente, a título de coleta mais

fidedigna de dados, eu desejava aplicar um questionário diagnóstico, o que, diante da escassez de tempo, deu lugar à apresentação imediata do minicurso para o grupo.

Dois dias antes do minicurso, a supervisão escolar havia organizado e aplicado com os professores um simulado. Antes dessa experiência, a escola só havia aplicado essa modalidade avaliativa uma vez, no bimestre anterior. Em face de julgar os resultados da primeira aplicação do simulado, à época, positivos – especialmente por possibilitarem a interação e a mobilização dos professores para organizarem um teste em que constassem todas as disciplinas em um mesmo dia, o que alterou a rotina do educandário –, ficou resolvido que, no último bimestre, novamente seria repetida a aplicação dessa avaliação multidisciplinar.

Em razão de o minicurso ter sido agendado para dois dias após o simulado final, a supervisão da escola, conhecendo a pauta previamente apresentada da pesquisa e das investigações intencionadas, julgou ser aquela uma boa possibilidade de discutir a pertinência da aplicação da referida prova. A escolha das questões de língua portuguesa que iriam compor o simulado do último bimestre ficou a cargo de outra professora de português, ou seja, na ocasião não tive contato prévio com o simulado.

Na manhã do começo do minicurso, havia, no momento inicial, trinta professores presentes, todos dos três turnos oferecidos pela escola e também do anexo que o colégio possuía até 2019. Além de regentes de aulas de diversos conteúdos, havia professores de apoio e a supervisora pedagógica.

A explanação foi iniciada com um cumprimento e minha apresentação aos colegas – especialmente porque, por ter começado a lecionar nessa escola em julho de 2019 e frequentar somente o turno da manhã em três dias da semana, eu não conhecia e nem era conhecida de todos. Expliquei ao grupo o objeto de pesquisa e a condição de professora-pesquisadora que necessita estudar sobre uma realidade vivenciada no cotidiano escolar. Esclareci que como a turma em que eu lecionava era um caso de “intervenção” as demandas ali requeridas estavam na base do letramento tardio e de aspectos urgentes de socialização, que não era o foco do projeto, porque ele já estava delineado antes de eu ingressar na escola, tendo sido, portanto, por sugestão da orientadora da pesquisa, o enfoque redirecionado ao trabalho com os colegas professores.

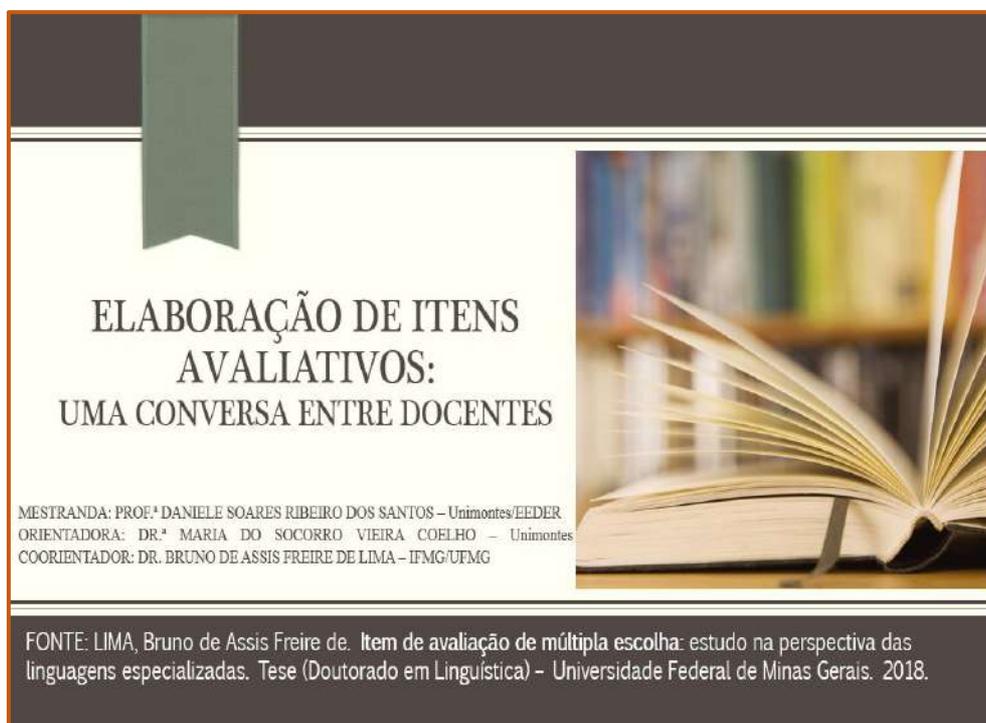
Elucidei que o que se buscava era, juntamente com o corpo docente, compartilhar conhecimentos específicos sobre comandos de questões e itens avaliativos, com ênfase no léxico, em busca de resultados que reforcem o objetivo que irmana todos os professores: lecionar de modo significativo e transformador.

Para orientar a discussão, utilizei uma apresentação em *Powerpoint*, composta de 16 *slides*, por meio dos quais expus o conteúdo e os exemplos escolhidos para o minicurso. Toda a apresentação foi baseada em Lima (2018), coorientador desta pesquisa.

A fim de organizar o relato e preservar os participantes, avisei que, à medida que apresentaria como ocorrera a interação com os professores, eles seriam identificados como P1, P2, P3, e assim sucessivamente, conforme a ordem da menção deles no trabalho.

A Figura 3, a seguir, é o *slide* 1 do material trabalhado.

Figura 3 - Ilustração da apresentação do minicurso da fase diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Lima, 2018.

O minicurso foi aberto com um vídeo⁹ que mostra o que pensam os alunos sobre avaliação. Nessa mídia, há entrevistas nas quais diversos alunos afirmam o que pensam sobre a avaliação no contexto de ensino que vivenciam. Logo no início do vídeo, uma das alunas entrevistadas afirma que “a primeira questão não estava bem escrita; a segunda questão estava meio ‘se vira aí’ e a última estava totalmente mal formulada.” Mais adiante, a entrevistada constata: “- A professora teve total desleixo de fazer e eu de responder”.

A partir dessas considerações, começamos a problematizar sobre a importância de

⁹ Parte do material elaborado pela Fundação Getúlio Vargas visando a orientar professores do ensino superior a elaborar itens avaliativos mais coerentes em seus objetivos didáticos. (FGV, 2016).

elaborarmos questões que não sejam rotuladas de “mal escritas” ou “desleixadas”. Para que tais queixas não ocorram, ponderei que há técnicas de elaboração de provas que, por vezes, não nos são ensinadas nos currículos das faculdades, em cursos de capacitação docente ou mesmo nos de pós-graduação.

Em primeiro lugar, lembrei que o aluno é nosso leitor e que, por isso, é preciso que sejamos claros na comunicação que elaboramos. Para que entendessem o sentido da clareza a que eu me referia, neste ponto, perguntei se sabiam o que significava o termo “léxico” e, em face do silêncio geral, expliquei o que significava e, brevemente, apontei que as questões que usamos apresentam um vocabulário específico, próprio e recorrente, como no caso dos verbos de comando, como “elabore” e “discorra”, que, por vezes, aparecem nas provas e cujo significado nem sempre o aluno conhece ou domina.

Nesse instante, houve a primeira participação com uma contestação. O P1 foi rápido ao ponderar que mudar o vocabulário das provas não iria ajudar o aluno, que isso “não era um projeto agregador”. Eu disse que concordava com a opinião e que era justamente nessa constatação que eu me apoiava, para argumentar que era preciso letrar os alunos para ler os comandos de provas e que nós, professores, geralmente, não separávamos uma aula, no início do ano, ou semestre, por exemplo, para esclarecer usos recorrentes de palavras em cada disciplina, que costumam surgir nos comandos de prova. P2 interveio, afirmando que realmente não fazia isto e que, inclusive, nunca havia pensado sobre isso.

A partir daí, questioneei o sentido de item de prova. “Questões de prova de múltipla escolha” foi a resposta de P3. Não achei que fosse aquele o momento propício para fazer a distinção entre itens e questões, limitei-me, apenas a pontuar que o item possui diversas formulações, sendo o de múltipla escolha apenas uma delas.

Figura 4 - Conceito de item avaliativo

O que é um item avaliativo?

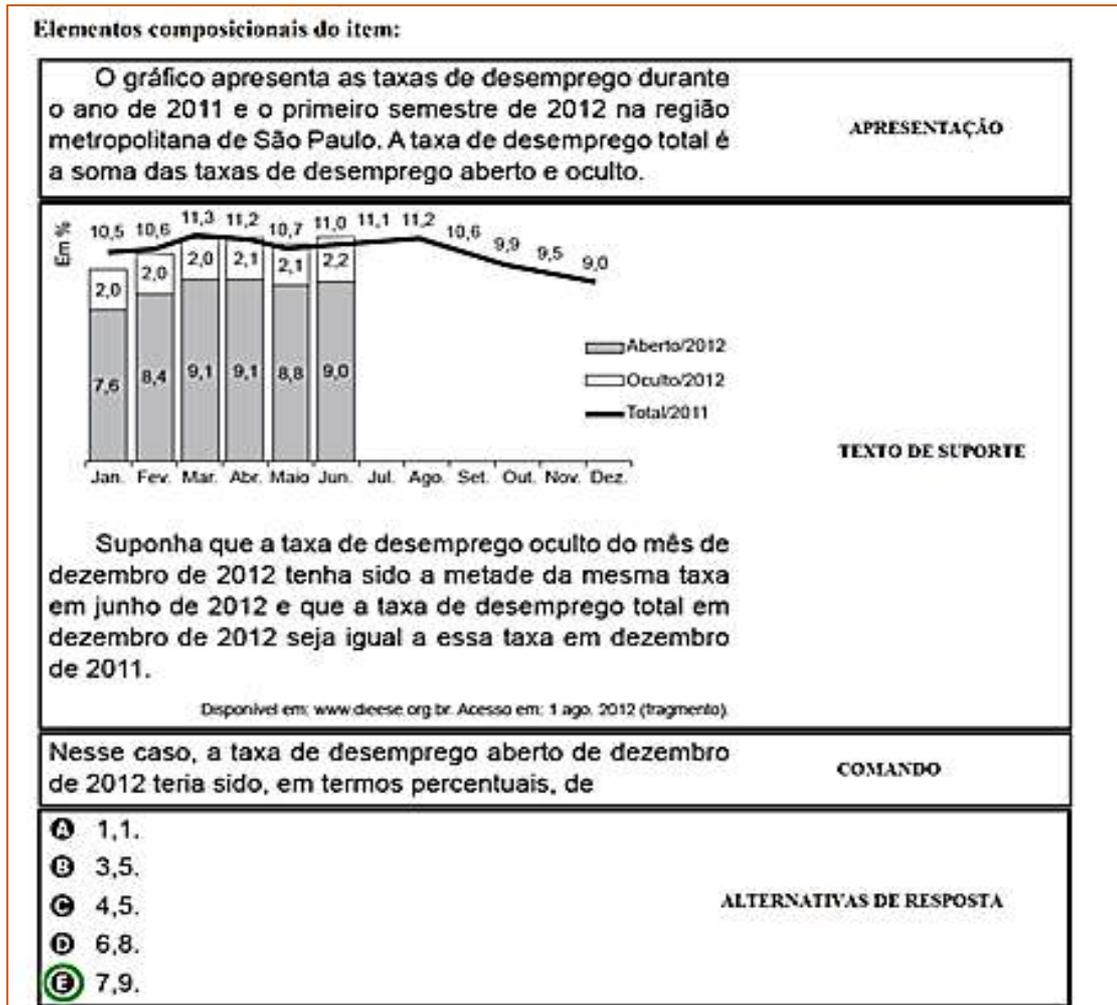
- O item avaliativo é compreendido como uma unidade textual especializada, cujo objetivo é avaliar aprendizagem escolar.
- A finalidade tanto do ensino quanto da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento das competências dos alunos. Usar itens é uma forma de mensurar, por exemplo, o que foi compreendido, a capacidade de fazer inferências ou, quem sabe, as condições que impediram o sucesso. Todavia, quando desconhecemos ou não valorizamos os critérios que devem nortear nossas ações de avaliação, corremos o risco de punir o aluno ou de não dar condições para o acerto real e significativo – para o discente e para quem ensina.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Lima (2018)

Apresentei, então, um *slide*, organizado a partir de Lima (2018), sobre a linguagem especializada dos itens de questões objetivas em múltipla escolha (ME). Com esse *slide*, pude explicar sobre as partes que compõem o item e os colegas se mostraram especialmente interessados em relação a dois pontos: o caráter expletivo do texto de apresentação e, no exemplo em questão, a necessidade técnica das cifras numéricas serem apresentadas em ordem crescente – da menor para a maior, regra básica da formulação de questões em ME. A imagem a seguir é referente a essa parte da apresentação em *Powerpoint*, na qual constam as partes componentes de um item avaliativo.

Figura 5 - Elementos composicionais do item

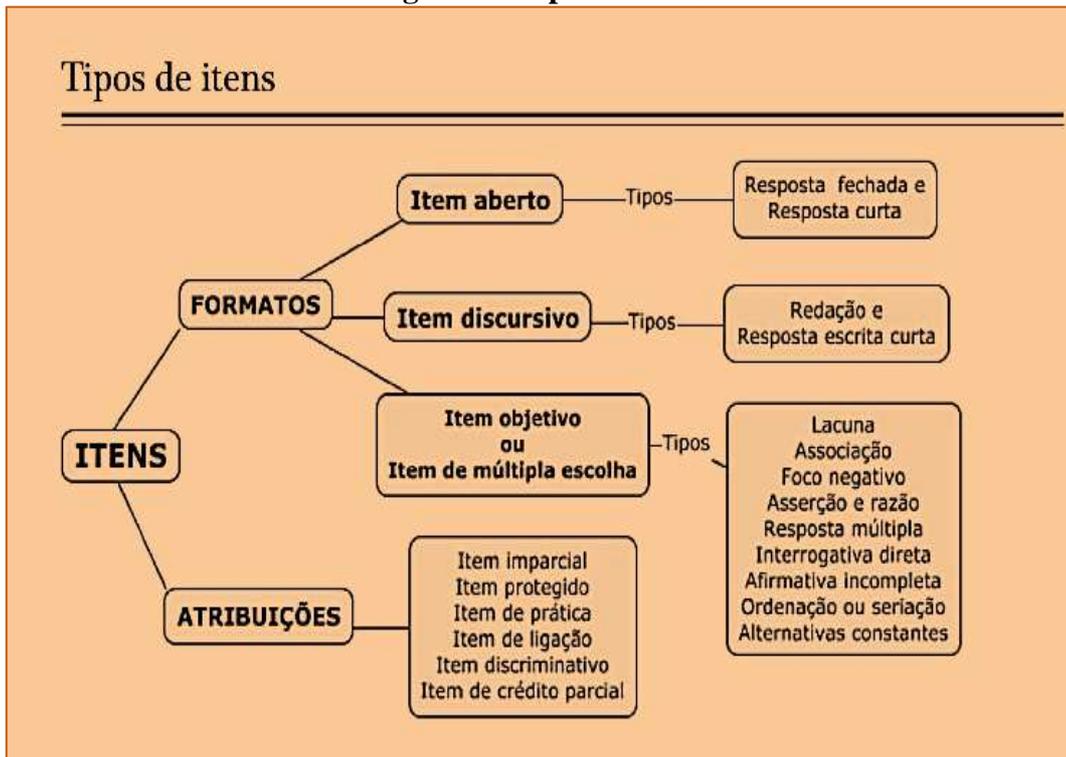


Fonte: ENEM, 2014, p. 19 *apud* LIMA, 2018, p. 5.

A partir desse momento, os docentes começaram a se mostrar mais interessados e a se envolverem mais.

Com o *slide* seguinte, mostrei que há diversos tipos de itens, mas que, em razão do pouco tempo disponível, eu tomaria como objeto de análise, naquela manhã, os itens de múltipla escolha, já que eles compuseram o recente simulado aplicado na escola.

Figura 6 - Tipos de itens



Fonte: Lima, 2018, p. 3.

Após, comecei a discorrer sobre paralelismo e acerca dos critérios de paralelismo que envolvem a confecção de itens. Então, ressaltai a necessidade de harmonizarmos as questões de modo a, como no exemplo a seguir, todas as opções comecem com um único formato gramatical ou duas em um formato e duas em outro: por exemplo, todas as opções começando com formas verbais ou intercalando com verbos e pronomes. O verbo de comando “considere” e a conjunção “porque” foram ressaltados como léxico de prova, mostrando que, independente do conteúdo, esses termos são recorrentes em avaliações e que, no caso do “considere”, nem sempre o alunado compreende plenamente o que se quer dele. O não uso da pontuação (vírgula) após o “porque” e o início dos distratores e da chave de resposta com letra minúscula provocou uma agitação positiva: muitos docentes comentaram que não sabiam daquele uso.

Figura 7 - Ilustração de falta de paralelismo gramatical

Considere a tirinha:



Fonte: (LER..., 2018).

Mafalda iniciou a leitura de “O Pequeno Polegar”, porque

- A) era necessário desenvolver hábitos de leitura desde a infância.
- B) pensava que beijar sempre fosse adequado em qualquer idade.
- C) queria comparar o conteúdo trágico do livro com a cena na TV.
- D) sua mãe considerou o beijo na TV inapropriado para crianças.**

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Lima, 2018, p. 64.

Ironias de Quino¹⁰ à parte na tirinha, a opção D) fere as regras técnicas da montagem de questões objetivas em ME, ao se iniciar com um sintagma nominal e as outras com sintagmas verbais; esta diferença, por assim dizer, anunciou a resposta.

A seguir, conforme a Figura 8, chamei a atenção para o paralelismo de conteúdo, já que três das opções de resposta apontavam – no exemplo dado – para o teor interpretativo e um para a análise metalinguística. Não houve nesse momento comentários específicos, mas sim, uma recorrência de exclamações do tipo: “é verdade!”; “é mesmo!”. Nesse exemplo, destaquei que o valor semântico de “semelhante” não pode ser tomado, por extensão de significado, como “igual”, que isso levaria ao erro, o que retoma o cuidado com o léxico e a importância de se ter certeza de que o discente compreende bem o que o professor comunica linguisticamente nos comandos de itens e questões. Ressaltei, em especial, a importância de familiarizar os alunos com os usos linguísticos das provas, aos tipos de itens que transitam nas provas, pois, não raro, o problema se relaciona à artificialidade que há em se utilizar nas avaliações uma linguagem “rebuscada” e um tipo de questão diferente da simplicidade

¹⁰ Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino, foi um pensador, historiador, gráfico e cartunista argentino conhecido pela criação de suas histórias em quadrinhos. Ele imortalizou Mafalda, a menina personagem de suas tirinhas humorísticas de cunho social. (QUINO, 2020).

comum ao dia a dia da ação de muitos professores, ao avaliarem.

Figura 8 - Ilustração de paralelismo de conteúdo

TEXTO I:

Este é um trecho do conto *Perdoando Deus*, de Clarice Lispector:

Eu ia andando pela avenida e olhava distraída edifícios, nesga de mar, pessoas, sem pensar em nada. Via tudo, e à toa. Pouco a pouco é que fui percebendo que estava percebendo as coisas. Minha liberdade então se intensificou um pouco mais, sem deixar de ser liberdade. E foi quando quase pisei num enorme rato morto. Em menos de um segundo estava eu eriçada pelo terror de viver, estilhaçava-me toda em pânico, e controlava como podia o meu mais profundo grito. Quase correndo de medo, cega entre as pessoas, terminei no outro quarteirão encostada a um poste, cerrando violentamente os olhos, que não queriam mais ver. Mas a imagem colava-se às pálpebras: um grande rato ruivo, de cauda enorme, com os pés esmagados, e morto, quieto, ruivo. O meu medo desmesurado de ratos. (LISPECTOR, 1998).



Fonte: (FANTÁSTICO CENÁRIO, 2020).

Os dois textos são semelhantes porque

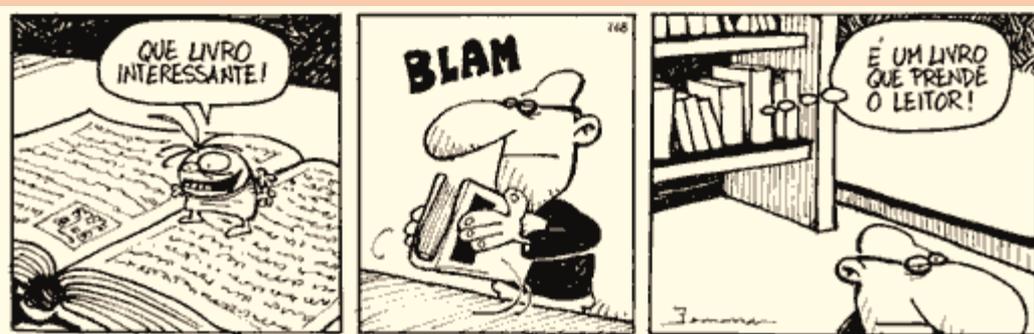
- A) apresentam ratos como animais que amedrontam.
- B) exemplificam o mesmo gênero textual narrativo.**
- C) generalizam que as mulheres têm medo de ratos.
- D) tratam os ratos como seres com vontade própria.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Lima, 2018, p. 65.

Na sequência, destaquei a importância de criarmos distratores e chaves de resposta que apresentem extensão aproximada, evitando opções muito explicadas, em oposição a outras superficiais e de curta extensão. Ainda, esclareci que um bom item não pode conter opção absurda, facilmente descartável, ou ser óbvia demais como resposta. Após essas minhas explanações, um dos colegas destacou que o vídeo inicial havia mostrado isso. Verdade!

Figura 9 - Ilustração de falta de paralelismo de extensão

Esta é uma tirinha da turma do “Níquel Náusea”:



O que causa o humor na tirinha?

- A) A ambiguidade da expressão “é um livro que prende o leitor” que pode se referir ao aprisionamento do inseto-leitor ou ao interesse em terminar a leitura iniciada.
- B) A história se passar em uma biblioteca, lugar frequentado por leitores.
- C) O fato de o bibliotecário ter fechado o livro com rapidez.
- D) O inseto ser retratado como um leitor.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Lima, 2018, p. 66.

Na oportunidade, chamei a atenção também para o fato de que o item analisado no *slide* possuía um comando que terminava com ponto de interrogação e que, por isso, as opções deveriam começar com letra maiúscula. Nesse ponto, houve grande especulação sobre o uso dos dois-pontos: se após essa utilização deveria ser usada a letra maiúscula ou minúscula. Esclareci que em conformidade com as normas de pontuação da Língua Portuguesa, somente os pontos final, de interrogação e de exclamação encerram frases e, portanto, autorizam a inicial maiúscula, sendo, em razão disso, o uso das iniciais minúsculas o ideal após os dois pontos e ponto e vírgula.

Posteriormente, mostrei que as opções foram visualmente organizadas da menor proposição para a maior. Ressaltei, porém, que em casos de trechos de textos o melhor é apresentar na ordem em que surgem no texto proposto para a análise. A discussão lexical foi facilmente percebida, já que “similaridade temática” poderia vigorar no ensino médio, uma vez que no ensino fundamental exigiria um esclarecimento prévio. O exemplo está exposto na Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Ilustração de paralelismo de extensão obedecido

TEXTO I:



TEXTO II: Este é trecho da música “O que é o que é?”, de Luiz Gonzaga Júnior.

*Você diz que é luta e prazer,
Ele diz que a vida é viver,
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é, e o verbo é sofrer.
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé,
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser,*

*Sempre desejada
Por mais que esteja errada,
Ninguém quer a morte,
Só saúde e sorte,
E a pergunta roda,
E a cabeça agita
Fico com a pureza da resposta das
crianças
É a vida, é bonita e é bonita!
(GONZAGUINHA, 2020).*

Relacionando os textos, nota-se a existência de similaridade temática da imagem do TEXTO I com qual verso do TEXTO II?

- A) “Só saúde e sorte”
- B) “Ninguém quer a morte”
- C) “Você diz que é luta e prazer”
- D) “Somos nós que fazemos a vida”

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Lima, 2018, p. 66.

Embora, a partir daí muito poderia ser discutido e experiências poderiam ser compartilhadas, o tempo dado a mim terminou. A supervisora da escola perguntou quem gostaria de comentar sobre o momento. Tomando a palavra, P5 disse ter aprendido bastante, que o minicurso chegou em boa hora e que se lembrou do simulado recentemente aplicado, afirmando que cometeu muitos deslizes e que “a questão das palavras” é realmente muito importante –, fazendo menção ao léxico, ênfase da pesquisa e tão ressaltado na explanação.

3.4.3 Segunda ação diagnóstica: aplicação de questionário escrito

Outra atividade diagnóstica aplicada foi por meio de um questionário. Este foi apresentado aos professores no primeiro dia útil após o minicurso, em razão de, no último encontro, o tempo ter sido pouco para as duas atividades.

O questionário, chamado “Questionário de pesquisa diagnóstica”, disposto no apêndice B deste trabalho, foi entregue para 25 (82,5%) dos 30 professores presentes no sábado de apresentação do trabalho de pesquisa. A queda nesse número ocorreu, porque, nas reuniões coletivas, havia professores que lecionavam em outros turnos e no polo anexo da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues.

Os questionários foram respondidos em casa e recolhidos posteriormente. Apesar de tentar o contato telefônico e por e-mail, não consegui ter novamente acesso a todos os formulários e aos professores respondentes naqueles dias que marcavam o fim do ano letivo.

3.4.4 Sistematização dos dados da fase diagnóstica

O “Questionário de pesquisa diagnóstica” – presente no apêndice B – foi composto por 11 questões de múltipla escolha e 01 espaço aberto para que o professor, caso desejasse, registrasse opiniões e sugestões sobre o assunto da pesquisa. Em 06 (55%) das questões havia quatro opções de respostas; as outras 05 questões (45%) possuíam opções binárias, cujas opções de respostas eram “Sim” ou “Não”.

O corpo de professores que respondeu ao questionário é composto por docentes de diversas disciplinas e também por professores de apoio (em grande parte formados em pedagogia); profissionais efetivos e também designados.

No primeiro questionamento, inquiremos os professores se sabiam o que era um item avaliativo, os tipos existentes e as especificidades técnicas de produção. Dos respondentes, 03 (12%) afirmaram não saber o que era um item (opção A); 03 (12%) informaram conhecer o que são esses instrumentos e suas especificidades técnicas (B); 03 participantes (12%) marcaram a opção de resposta que dizia que o respondente conhece o que é um item e domina algumas técnicas de produção (opção C); e 16 professores (64%) optaram pela opção D, cuja descrição era “Conheço superficialmente o que é item avaliativo, mas não tenho ciência das especificidades e dos tipos existentes e suas respectivas técnicas de produção”.

A pergunta número dois do questionário buscava saber se os professores sabiam a diferença entre item e questão nas práticas escolares. As opções de respostas eram do tipo “Não” ou “Sim”, sendo que 11 profissionais (44%) responderam que “não” (alternativa A)

e 14 (56%) disseram que “sim”.

A pergunta de número três questionava: “Conhece as atribuições e funções de um item avaliativo no cenário escolar?”. Com opções organizadas em “Não” e “Sim”, o levantamento apontou que 13 professores (52%) dizem não conhecer as atribuições e funções de um item; o restante, 12 respondentes (48%), afirmou conhecer esses instrumentos avaliativos e seus encargos no contexto escolar.

Na pergunta de número quatro, foi questionado se o professor, em sua formação acadêmica, havia tido acesso a momentos de aprendizados específicos sobre como elaborar itens e questões para serem aplicados em sala de aula. 21 (84%) dos 25 pesquisados informaram que nunca tiveram esses momentos de aprendizados sobre como elaborar itens e questões no contexto de formação docente.

A pergunta de número cinco fez indagação semelhante a quatro, no entanto, questionando se, durante a atuação profissional, houve cursos de aprimoramento orientados à temática sobre a qual versávamos. Dos professores, 14 (56%) afirmaram não ter havido cursos de aprimoramento que concentravam os ensinamentos sobre o que são itens e questões; e 11 (44%), alegaram que houve, sim, esses momentos durante os anos de atuação profissional.

A pergunta de número seis interpelou os docentes se costumavam elaborar as próprias questões e atividades: 14 (56%) professores responderam “Sim” (opção B); 8 (32%) responderam “Frequentemente” (opção C) e 3 profissionais (12%) optaram por “Raramente” (opção D). A opção A, “Não”, não esteve entre as respostas apontadas.

A questão sete foi elaborada com vistas a conhecer a opinião dos professores sobre as possíveis razões para a elaboração autoral de itens e questões não ser uma prática tão comum, como se pressupõe, entre professores. 08 professores (32%) marcaram que “A pouca habilidade técnica para realizar essa elaboração” pode ser uma razão para os docentes abrirem mão dessa prática (opção B); 12 respondentes (48%) optaram pela opção (C) que dizia que “O extenso tempo que essa elaboração exige, tempo escasso ao professorado” é uma das causas para o que inquirimos; já 05 profissionais (20%) marcaram que “A comodidade que a vasta quantidade de bons materiais disponíveis na Internet traz” é um motivo para não haver preocupação com a elaboração autoral (opção D). A opção A afirmava o seguinte: “A exigência do uso do material didático disponibilizado”, mas essa opção não recebeu marcação dos entrevistados.

A questão número oito indagou se o comando das provas e atividades avaliativas costumava possuir estruturas linguísticas padronizadas. A opção “Não” (opção A) foi

marcada por 01(4%) professor; “Sim” (opção B) foi a resposta de 16 professores (64%); “Raramente” (opção C) foi o apontamento de 04 dos respondentes (16%); e 04 docentes (16%) afirmaram nunca terem observado essa recorrência (opção D).

A questão nove do questionário aplicado buscou saber a opinião dos professores com relação a se consideram que termos como “exceto”, “atribuição” e expressões como “adequação temática” são facilmente compreendidos pelos alunos. Dos participantes, 12 (12%) responderam “Não” (opção A); “Frequentemente não” (opção C) foi o apontamento de 11 dos respondentes (44%); e “Sim” (opção B) e “Na maioria das vezes sim” (opção D) receberam um voto cada (8%).

A questão dez perguntou se, em algum momento da atuação profissional, o professor notou, após a aplicação de atividades ou provas, que a elaboração técnica e ou lexical induziram o aluno ao erro ou ao acerto sem reflexão. Dos respondentes, 16 (64%) apontaram que “Sim” (opção B); 7 (28%) marcaram que “Sim, mas não é comum ocorrer” (opção D). As demais opções “Não” (opção A) e “Frequentemente” (opção C) obtiveram um apontamento cada uma (8%).

A última pergunta quis saber se havia por parte dos professores interesse em conhecer mais sobre itens e questões em minicursos e oficinas oferecidos na escola. Dos 25 participantes, apenas 1 (4%) afirmou não desejar participar desses momentos de aprendizagem. O índice expressivo (96%) mostra o interesse dos participantes pela nossa abordagem.

3.4.5 Reflexões da diagnose

Ao analisarmos as respostas colhidas no questionário e também o interesse demonstrado pelos professores no momento do minicurso, pudemos perceber que o tema que investigamos é de reconhecida valia no contexto profissional de nossa atuação.

A falta de segurança dos professores ao apontarem o que são itens e questões ou mesmo ao confessarem que sabiam ainda pouco sobre estes procedimentos que perpassam a corriqueira ação de avaliar por meio de instrumentos como provas e atividades avaliativas demonstra que a pesquisa é valiosa para nós pesquisadores-professores, para os colegas participantes e colaboradores da nossa proposta de ensino, além, obviamente, para os alunos, que se beneficiarão dos resultados positivos almejados.

Ao analisarmos os questionários, observamos que há certa instabilidade dos profissionais, os quais ora afirmam saber o que são itens e suas especificidades técnicas e

léxicas, ora apontam que não conhecem as atribuições destes itens e suas características.

A expressiva quantidade de respostas negativas terem tido, durante a sua formação como professores, momentos ou disciplinas orientadas para a elaboração de objetos avaliativos confirma a hipótese de que os cursos de formação pouca ou nenhuma atenção deram e vêm dando a esse aspecto tão relevante do desenvolvimento dos futuros docentes. Agrava esse fato, como constatado pela análise das respostas dadas à questão cinco, as políticas públicas educacionais não ofertarem especializações e cursos de aprimoramento com esse viés. Essa constatação revela desarmonia com a aplicação de testes em larga escala pelo poder público, pois, quanto mais capacitado para fazer e aplicar avaliações padronizadas o professor for, mais familiarizados e bem treinados os alunos se mostrarão frente às provas sistêmicas, elevando, por conseguinte, positivamente, os resultados.

Outro fator que merece atenção é a não confecção autoral de questões pelos professores. Esse ponto é muito importante, pois as construções léxicas que emolduram itens e questões devem ser familiares ao contexto de ensino, aos usos em sala de aula e às práticas de linguagem do professor. Questões de outros bancos podem, ainda que bem elaboradas, serem alvos de estranhamento discursivo para o público discente.

Nessa veia, foi possível observar que a maioria dos professores reconhece que em suas avaliações escritas há uma recorrência de certas estruturas linguísticas, fator que aponta para as terminologias observáveis em comandos de itens e questões. Por outro lado, notamos que os profissionais docentes também constataam que certas palavras e expressões nem sempre são bem compreendidas pelos alunos. Ainda no viés das construções léxicas nos comandos de itens e questões, o índice significativo de professores que reconheceram, após a aplicação de uma prova ou atividade, que os itens não estavam suficientemente bem elaborados no plano lexical e estrutural reforça a relevância da pesquisa, afinal, tornará o ato avaliativo mais fidedigno e promoverá a ampliação da competência léxica dos professores e, conseqüentemente, a dos alunos.

Por fim, ao serem indagados se desejavam conhecer e ou expandir os conhecimentos sobre itens e questões e o léxico próprio deles, a notação quase unânime motivou-nos a nos empenharmos ainda mais na investigação sobre os saberes relativos à especificidade lexical nos comandos avaliativos e quanto a meios de apresentá-los aos professores. Para e por isso, elaboramos uma ação de ensino com vistas a alcançar nossos objetivos.

4 PRÁTICAS DE ENSINO: CONHECIMENTOS DIDÁTICO-TÉCNICOS E LEXICAIS APLICADOS AOS ITENS AVALIATIVOS

Diante da constatação da necessidade de ampliarmos nossos conhecimentos técnicos e lexicais que envolvem a escrita de comandos de questões e itens avaliativos e em concordância com o objetivo do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, elaboramos a presente prática de ensino.

Apesar de nosso público-alvo, em primeira instância, ser os professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, a primeira ação de nossa pesquisa, levada a efeito em 16 de outubro de 2020, foi aplicada de modo remoto aos graduandos do curso Letras-Português da Universidade Estadual de Montes Claros, *campus* Januária.

Sabendo que a grade dos cursos de formação de professores pouco ou nada instrui sobre como elaborar itens e questões avaliativas e que o espaço para essas discussões sobre o léxico, inclusive em torno da lexicografia pedagógica, também precisa ser ampliado, disponibilizamos aos futuros docentes os conhecimentos específicos que regem este trabalho. A intenção inicial deste minicurso foi que ele funcionasse como um projeto-piloto das ações a serem posteriormente desenvolvidas com os professores da Escola.

Nesse viés, em 22 de outubro de 2020, apresentamos o primeiro minicurso aos docentes de nossa escola de atuação com o título de “Itens e questões: tipos, técnicas de elaboração e léxico específico”. Em um encontro a distância, discutimos como organizar os itens (isso para além do que já fora abordado no minicurso 1 realizado na etapa diagnóstica desta pesquisa) e direcionamos a discussão para o léxico do comando.

Em 5 de novembro de 2020, também remotamente, no segundo minicurso aplicado na escola, trocamos informações sobre o uso do dicionário em sala de aula com os professores, especialmente realçando o potencial desse instrumento de consulta linguística e seu papel na ampliação da competência lexical dos alunos, o que, acreditamos, pode incentivar e melhorar sobremaneira a leitura e a interpretação, em geral e, especificamente, as dos comandos dos itens avaliativos, conseqüentemente, contribuindo para a obtenção de resultados mais positivos nas avaliações escolares.

Ainda, compartilhamos os saberes dos dois minicursos mencionados anteriormente com os estudantes do curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, de Montes Claros, turma de 2020. Novamente, a ação ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, nos dias 5 e 6 de março de 2021. Essa oportunidade permitiu expandir ainda mais o alcance dos saberes desta pesquisa, agora não mais restritos à Escola Estadual Esteves Rodrigues e

aos graduandos do *campus* Januária.

Apresentamos, a seguir, a ordenação dos minicursos e suas abordagens teóricas e práticas.

4.1 Minicurso 1: conhecimentos didático-técnicos e lexicais aplicados aos itens avaliativos

O minicurso 1 elaborado para este trabalho apoia-se no que Lima (2018), em seu *Capítulo virtual*, preconiza:

[...] O fato de ser uma ‘unidade especializada’ significa que elaborar um item para um teste ou uma prova requer conhecimentos específicos, principalmente sobre os componentes estruturais desse tipo especial de texto, o que muitas vezes é deixado de lado durante os mais diversos cursos de formação de professores, o que é lamentável, pois os professores são, também, avaliadores [...]. (LIMA, 2018, p. 1).

Impende lembrar, a despeito de já exposto neste texto, que a avaliação se divide em dois tipos, e segundo a instituição que os aplica. A sistêmica, dos órgãos do Ministério da Educação, objetiva aferir a qualidade do ensino do país. A sistemática, aplicada pelas escolas, visa mensurar a aprendizagem do aluno e promovê-lo à série seguinte, e cujo conhecimento técnico deveria ser adquirido nos cursos de graduação e formação de professores. Lamentavelmente, não existe correlação entre esses instrumentos avaliativos.

No entanto, os cursos pouco, ou nada, costumam incluir em seus conteúdos programáticos sobre as técnicas exigidas para a produção de itens e questões nos testes objetivos. O problema é que o conhecimento técnico que esses instrumentos de avaliação exigem são parcamente conhecidos, ensinados e divulgados. Em razão disso, os docentes, ao prepararem avaliações objetivas, geralmente, baseiam a construção de suas questões e itens no empirismo e na boa vontade e disposição de professores bem intencionados.

Ocorre que essas questões encontram seu par dissonante, em qualidade, acuidade, rigor e exatidão, nas avaliações sistêmicas, esmeradamente elaboradas por profissionais especializados, para, reiteramos, mensurar e esboçar um panorama sobre a qualidade do ensino nos educandários do país. Uma breve e superficial comparação entre o tipo de questões e itens usados nas avaliações sistemáticas e sistêmicas comprovariam nossas assertivas. Não há semelhança calculada em termos técnico-estruturais.

As avaliações sistêmicas, as em larga escala, por seu caráter generalizante e genérico, e por medir o ensino do país através de uma avaliação que deveria ser apenas mais uma, em meio àquelas que os alunos fazem rotineiramente, se reveste de um teor estrutural que aponta

para serem elas objetos diferentes, refinados e bem produzidos, e, por isso, divergindo da costumeira “informalidade” técnica das avaliações sistemáticas, as provas “da escola”.

Essa artificialidade que envolve a elaboração e a aplicação das provas escolares se dá, em grande parte, pela carência instrucional dos docentes a respeito dos critérios de elaboração de itens e questões, carência cujas origens remontam aos cursos de graduação. Prova da carência de clareza sobre o elemento avaliação é que nas ementas dos cursos de licenciatura necessárias à formação de professores não há instruções específicas para que aos professores sejam ensinados conteúdos pertinentes à elaboração de avaliações, muito menos com ênfase no léxico específico utilizado nos itens.

Ainda assim, os professores elaboram provas, mesmo sem o devido apuro, no seu cotidiano, entre erros e acertos, coletando e fazendo uso de questões componentes dos livros didáticos ou dos sítios virtuais que disponibilizam materiais, por exemplo.

Visando a contribuir para preencher essa lacuna da graduação, apresentamos aos estudantes do curso Letras-Português da Universidade Estadual de Montes Claros, *campus* Januária, como prévia dos minicursos a serem ofertados ao principal público desta pesquisa, a saber, os professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, em Montes Claros, Minas Gerais, os minicursos sobre itens avaliativos e seu léxico específico, e, também, em caráter complementar, sobre o uso do dicionário em sala de aula. Tais procedimentos foram de especial importância, inclusive por ser um meio de ajustar o tempo e a utilização das ferramentas de apresentação, para, no momento da aplicação “oficial” nossa desenvoltura fosse a melhor o possível.

O encontro foi realizado na modalidade síncrona, por meio da ferramenta de comunicação a distância *Google Meet*, através do *link* <https://meet.google.com/vjn-ufqy-bdz>. Para isso, contamos com a colaboração da Prof.^a Maria Ros’elles Magalhães Felício, docente do curso de Letras-Português da Unimontes, sediado em Januária, a qual convidou os graduandos para estarem conosco na data agendada.

O minicurso ocorreu em 16 de outubro de 2020, às 19 horas. Além dos graduandos e da Prof.^a Ros’elles Felício, estiveram presentes a Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho, e o Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (UFMG/IFMG), respectivamente, orientadora e coorientador desta pesquisa. Contamos, ainda, com as presenças do Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – Universidade de São Paulo (USP) –, respeitado lexicógrafo, e de outros alunos convidados por este professor.

Na ocasião, nosso objetivo foi compartilhar com os graduandos o objeto de nossa pesquisa, em especial por saber das lacunas que as matrizes curriculares dos cursos superiores têm em relação ao tema de nossa dissertação. Adicionalmente, para ampliarmos nossa discussão sobre léxico, apresentamos informações sobre os dicionários e seu uso em sala de aula, já que são obras fundamentais para expandir os saberes diversos sobre as palavras, e, através deles, refletir a respeito de seus significados e dos sentidos que elas evocam nos vários contextos, especialmente os avaliativos e da sua aplicação em diferenciadas situações de interação e comunicação. Em síntese, itens e uso de dicionários são as duas pautas que, posteriormente, levamos aos colegas da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, participantes primeiros desta pesquisa.

O primeiro minicurso da noite, ministrado aos estudantes de Letras, tratou do léxico específico dos itens avaliativos. O segundo abordou o uso do dicionário em sala de aula.

Novamente, narraremos a atividade desenvolvida na primeira pessoa do discurso.

A primeira explanação iniciou-se às 19h05min. Após as apresentações de praxe aos universitários, discorri sobre o valor das práticas em sala de aula – alvo das pesquisas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – e da importância das atividades avaliativas no contexto escolar, campo de atuação dos professores e dos futuros docentes. Na sequência, por meio da ferramenta de “compartilhamento de tela”, apresentei os *slides* organizados para o minicurso.

Na primeira parte do minicurso “Itens e questões: tipos, técnicas de elaboração e léxico específico”, apresentei aos estudantes da graduação em Letras o objetivo geral da pesquisa. A partir de então, expus a respeito do ato de avaliar no contexto escolar e de suas diversas formas e modalidades. Chamei a atenção para o fato de, muitas vezes, a escola eleger as provas escritas como objetos supremos de avaliação, embora haja diversos outros instrumentos para esse fim.

Neste ponto, ponderei sobre a necessidade de avaliações bem elaboradas, distantes dos temidos ludibrios e das malfadadas pilhérias ou das questões impossíveis de serem respondidas. Endosseï o ponto de vista que intitula a obra de Moretto (2001): *A prova é um momento de aprendizado e não um acerto de contas*. Diante disso, para que o caráter construtivo das avaliações escritas prevaleça, um dos aspectos a ser observado é a qualidade técnica da construção dos itens, menor unidade constitutiva de uma avaliação escolar.

A seguir, discorri sobre a noção de item e, por meio de exemplo, mostrei porque item e questão possuem conceitos diferentes. Em seguida, pormenorizadamente, abordei as partes constitutivas de um item – novamente enfatizando o comando dos itens e das questões e seu

léxico especializado, foco desta pesquisa.

No que tange aos tipos de itens, chamei a atenção dos graduandos para o fato de haver dois formatos: o item aberto (e seus tipos) e o item discursivo (e suas modalidades). Cada conceito apresentado era acompanhado de exemplos práticos. Assim, à turma, mostrei, entre os itens abertos, o formato “item de resposta fechada” e o “item de resposta curta”, os quais requerem que o aluno escreva a resposta, mas de modo sucinto, com uma palavra ou uma frase curta, respectivamente, já prevista pelo avaliador; o formato discursivo, o qual se subdivide em “item de redação” e em “item de resposta curta escrita”, formatos associados a respostas escritas mais alongadas.

A esta altura da explanação, ressaltai o léxico do comando, asseverando o quão importante é evitar comandos com verbos como “comente”, “reflita” ou “opine”, já que possuem um caráter subjetivo, o que pode culminar em respostas variadas e imprecisas, e que podem trazer dificuldades para a interpretação do aluno.

Na sequência, expliquei sobre os formatos dos itens objetivos em múltipla escolha – sendo que estes são: afirmativa incompleta; opções constantes; asserção e razão; associação; foco negativo; interrogativa direta; lacuna; ordenação ou seriação; resposta múltipla –, a partir de exemplos retirados de provas já aplicadas em vestibulares e em outros processos seletivos. A exposição total dessa parte durou cerca de cinquenta minutos do tempo a nós destinado, isto é, dois horários de 50 minutos.

Às 19h54, dirigi a discussão para o Item de múltipla escolha, uma vez que é bastante utilizado nas provas e exames, especialmente em razão da sua objetividade e da economia de tempo para a correção. Nessa esteira, discorri a necessidade do respeito ao paralelismo gramatical nas opções de resposta, ou seja, em todas as opções, as palavras iniciais devem se iniciar com a mesma classe gramatical de palavras, isto é, com sintagmas verbais ou nominais que também podem ser distribuídos meio a meio.

Na linha do paralelismo, mostrei ainda, o de conteúdo, porque exige que todas as respostas possuam plausibilidade em relação ao que é exposto no texto motivador e no comando. Dessa forma, distratores absurdos ou em discordância total com o assunto geral do item ou das demais opções devem ser rechaçados ou abolidos, porquanto podem induzir ao erro ou ao acerto aleatório.

Abordamos o paralelismo de extensão, aquele que demanda a padronização do tamanho das opções de resposta, as quais não devem ser discrepantes em seu comprimento. É recomendável que, na impossibilidade de se redigirem opções com extensão próximas, que seja obedecida uma ordem crescente ou decrescente.

Como trabalhei na pesquisa com o comando, parte específica do item de múltipla escolha, deixei bem clara aos graduandos a importância desse componente do item, pois, afinal, ele é componente indissociável desse objeto avaliativo. Isso, porque, enquanto as demais partes podem, eventualmente, ser retiradas, conforme o tipo de item, o comando guarda em si orientação e a enunciação que conduzirá a busca pela chave de resposta. Assim sendo, não há item sem comando. Por essa razão, é extremamente importante que o professor verifique a clareza dos comandos que elabora, e, especialmente, que se atente ao léxico que compõe essa parte dos itens avaliativos.

Ao nos encaminharmos para os momentos finais dessa primeira parte do minicurso, deixei claro para os universitários participantes o ponto de especial atenção do trabalho, a saber, a qualidade dos itens que tanto frequentam as atividades e as avaliações escolares depende de uma série de saberes especializados que, por vezes, não são oferecidos aos professores. Em razão disso, considero importante haver fomento a esses conhecimentos, com ênfase na clareza léxica dos comandos, já que eles guardam a instrução sobre o que precisa ser feito e orientam o entendimento na busca pelas respostas.

Às 20h12, terminamos a apresentação dessa primeira parte do minicurso. A esta altura, o Prof. Bruno de Assis Freire de Lima tomou a palavra e discorreu sobre a relevância do minicurso e destacou que o ideal seria haver tempo para que os cursistas fizessem os itens sob a nossa supervisão, o que era inviável no cenário de crise sanitária vigente em 2020. Ainda, abordou o que chamou de “maldição da crença”, pois, conforme suas palavras, os professores acreditam que sabem fazer itens avaliativos, sem, no entanto, se atentarem para o fato de que se trata de um objeto específico que pressupõe conhecimentos que, infelizmente, reitero, não são oferecidos na graduação, lacuna que esta pesquisa intenta preencher.

Posteriormente, a Prof.^a Maria Ros’elles Felício endossou a constatação que, de fato, não há momentos destinados a essa pauta nos cursos de Letras e reafirmou a relevância da realização de oficinas para instrumentalizar os professores sobre como fazer itens mais adequados às orientações especializadas.

No final, uma das graduandas da Prof.^a Maria Ros’elles Felício se expressou, afirmando como as explicações haviam sido proveitosas para ela e disse que, como candidata em concursos, já observara que nas provas os comandos eram, por vezes, dúbios, ocorrência que trazia dificuldades, sim, a quem estivesse em um momento de avaliação. Ela ressaltou que não havia ainda, na graduação, participado desse tipo de discussão. Após o relato da graduanda, iniciei a segunda exposição da noite: o uso do dicionário em sala de

aula.

Para iniciar a segunda parte desse encontro *on-line*, busquei deixar claro que o trabalho com os itens e com o léxico que compõe seus comandos pressupõe um bom conhecimento, sobretudo, sobre palavras: sua significação e organização em contextos de avaliações. Sabendo que o léxico dos comandos faz parte de uma linguagem especializada, específica, agreguei à pesquisa a discussão sobre o uso do dicionário em sala de aula, haja vista ser ele o “cartório das palavras” (KRIEGER, 2012) que, se bem aproveitado, pode conduzir alunos mais atentos às inferências possíveis, dentro dos contextos de significação que não apenas os itens, mas os múltiplos trabalhos com leitura requerem. Assim, compartilhei o olhar que a pesquisa delinea a respeito da temática: é fundamental ampliar o conhecimento sobre o léxico para que, diante do recorte específico sobre a linguagem dos itens, o alunado tenha repertório para escolha, reconhecimento e aplicação dos sentidos aceitáveis, em cada contexto.

Nessa linha, reafirmei a relevância de se conhecer e saber usar o dicionário, porquanto registra as palavras e oferece lições variadas e pertinentes sobre a língua, e também saber mais sobre o papel que desempenha a lexicografia pedagógica, que define o dicionário como obra profícua e imprescindível para o trabalho docente, embora tão subtilizado.

Como parte da discussão, ressaltei que o léxico, entendido como a totalidade das palavras de uma língua, é dinâmico e rico, razão pela qual os dicionários sofrem constantes revisões e ampliações.

Quanto à sua organização, destaquei que dicionários, vocabulários e glossários são instrumentos diferentes uns dos outros. Nessa direção, expliquei que dicionários são obras que registram as palavras de modo amplo, da língua em geral. Elucidei que, conforme Krieger (2012, p. 7), o termo “[...] dicionário” advém de *dictionarium*: termo latino cujo sufixo *-arium* significa depósito; “lugar em que se guardam as *dictio*, ou seja, as palavras”.

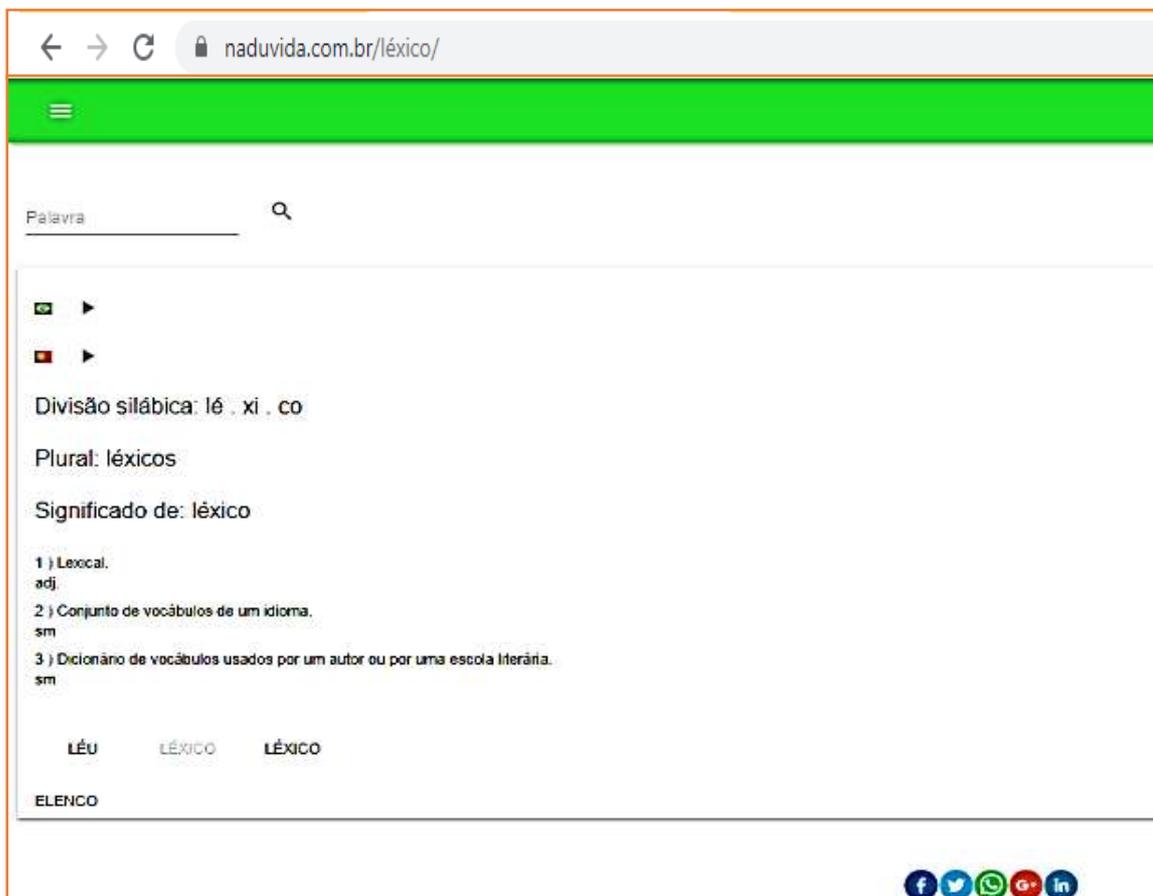
Já os vocabulários correspondem ao conjunto de palavras que frequenta a realidade linguística de uma dada área científica, como os vocabulários de botânica ou dos meios jurídicos e da economia, por exemplo, a conhecida terminologia específica. Os glossários, por sua vez, podem ser entendidos como uma listagem de palavras presentes em um determinado texto, as quais necessitam de esclarecimento sobre seu sentido em dado contexto de uso dentro daquele texto.

A esta altura, achei pertinente esclarecer que a proposta lexicográfica é que define a organização dos dicionários, e que, no momento tecnológico que marca a sociedade pós-

moderna, os quais têm sido escritos em versões digitais que em muito facilitam seu acesso. Exemplo disso é o conhecido Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2020).

Dado o fato do lexicógrafo Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida estar presente no encontro virtual e de sua obra, o *Minidicionário livre da língua portuguesa*, ter sido alvo de minhas consultas para a realização do minicurso e ter uma versão *on-line*, consultei, em tempo real, o dicionário “naduvida.com.br” e o verbete “léxico”, com o objetivo de demonstrar a facilidade de acesso ao material e como as novas tecnologias digitais contribuem para que as práticas com os dicionários sejam ainda mais profícuas.

Figura 11 - Minidicionário da língua portuguesa



Fonte: LÉXICO..., 2021.

Partindo desses esclarecimentos, passei a discorrer sobre os dicionários de uso escolar.

Em 2012, as escolas públicas, estaduais e municipais, como parte das ações no Programa Nacional do Livro Didático, receberam dicionários organizados sob quatro categorizações, as quais exemplifiquei com verbetes extraídos de cada tipo de dicionário.

Quadro 2 - Tipos de dicionário de uso escolar

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 19.

Encaminhando para a parte final do curso, ressaltarei especialmente a macro e a microestrutura dos dicionários. Detalhei que, como macroestrutura, o dicionário se organiza em três partes principais: as páginas iniciais da obra, o corpo do dicionário e as páginas finais. As páginas iniciais frequentemente incluem apresentação, prólogo, introdução, instruções de uso do dicionário, listas e abreviaturas. O corpo do dicionário é constituído pela nomenclatura em si, isto é, o dicionário propriamente dito. É dentro da macroestrutura que se apresentam as microestruturas, denominadas verbetes. Já nas páginas finais da obra, geralmente, são incluídos anexos, tabelas, bibliografia e informações enciclopédicas. Essas partições se destinam a direcionar e facilitar uma boa e produtiva consulta.

A microestrutura é composta por uma série de informações ordenadas dentro de cada verbete, constando dados dispostos de forma horizontal. Verbetes, nessa organização, é a menor unidade autônoma do dicionário, sendo formado pelo lema, que é a palavra-entrada, e por informações sobre ela. Desse modo, o verbete pode ser caracterizado como o conjunto das acepções e de outras informações relacionadas à entrada do dicionário.

A prática lexicográfica orienta que as palavras apresentadas surjam no masculino e no singular (substantivos e adjetivos) e os verbos sejam registrados no infinitivo. Essa microestrutura é dividida em três partes: o Paradigma Informacional, que expõe a categoria gramatical, o gênero, número, a pronúncia (ortoépia) etc.; o Paradigma Definicional, que apresenta as definições e os sentidos possíveis (denotativos e conotativos); e o Paradigma Pragmático: com informações contextuais, como exemplos e abonações. Dependendo do público para o qual o dicionário é destinado, outros elementos são também recorrentes, como informações etimológicas, marcas lexicográficas, informações fônicas, exemplos e abonações de uso, fraseologias, subentradas, sinônimos e remissivas.

Neste ponto, apresentamos algumas abordagens para a prática docente. A primeira foi que há que se ter em mente que a aquisição do léxico não é um processo que começa e termina na consulta ao dicionário, mas o uso desse instrumento de referência reflete em um melhor desempenho nas práticas de leitura e na análise dos mais diversos gêneros textuais, entre eles, a prova escolar e seus itens. A potencialidade das palavras pode ser testada e ampliada a partir de consultas mais frequentes aos dicionários, por professores e alunos.

Como o dicionário é um instrumento em que a polissemia pode ser trabalhada em várias séries do ensino fundamental e do médio, chamei a atenção, a título de exemplificação, para o uso do termo “gato”, o qual pode se referir ao felino, a um rapaz belo ou ainda a uma ligação elétrica ou digital fraudulentas, entre outras. Por isso, comparar as apresentações dessa lexia contribui para a ampliação do léxico. Ademais, transformar em linguagem formal expressões populares, como “chutar o balde”, “rodar a baiana” e “banho de loja”, entre outras, no trabalho com os alunos, pode ser importante não apenas por suscitar a investigação do significado que cada expressão possui, mas também por, de posse de um dicionário, ser possível inferir em qual palavra essas expressões poderiam figurar como subentradas.

Como vínculo mais íntimo com o que discuti no primeiro momento da noite, na abordagem sobre o léxico do comando dos itens avaliativos, realcei a questão do duplo sentido não intencional que as más escolhas lexicais podem trazer, em razão de um descuido do professor elaborador. Apresentei como exemplo a pergunta, supostamente apresentada por um professor: “- Em qual estado corre o Rio São Francisco?”, seguida da seguinte resposta de um hipotético aluno: “- no estado líquido”. Observei que diante de uma situação semelhante, questionar como poderia ser apresentado o verbete “estado” de modo a desfazer a ambiguidade pode ser uma abordagem para a ampliação do vocabulário. Lembro que a ambiguidade poderia ser desfeita, caso, na elaboração da pergunta, o hipotético professor tivesse introduzido antes da palavra estado o sintagma “do Brasil”. Com esses e outros

exemplos, lembrei aos futuros professores do quão produtivo é conhecer mais sobre dicionários – seus tipos e especificidades – de modo a ajudar a ampliar o repertório lexical dos alunos.

Quadro 3 - Léxico de atividades escolares

**NA PRÁTICA DOCENTE:
LÉXICO DE ATIVIDADES ESCOLARES**

Duplo sentido: problema ou possibilidade de reflexão sobre a língua?

a. Em qual **estado** corre o Rio São Francisco?
Resposta de aluno: no **estado** líquido.

- Sem consultar o dicionário, como poderia ser apresentado o verbete “estado” de modo a desfazer a ambiguidade? Que outras acepções essa palavra tem?
- Na rotina escolar, como o professor deve agir quando percebe que um termo foi mal empregado nas atividades avaliativas destinadas ao aluno?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Findei os trabalhos da noite com o texto de Ignácio de Loyola Brandão “O menino que vendia palavras”, o qual versa sobre um garoto encantado pela desenvoltura de seu pai, conhecedor de muitas e variadas palavras.

Enfatizei que o estudo do léxico e de suas potencialidades ocupa um lugar ainda tímido nas salas de aula brasileiras. Sabendo que a palavra guarda em si significados e expande sentidos, compete ao professor – e não somente ao de língua materna – propiciar aos alunos um contato com formas de conhecer e ampliar seu repertório de palavras e, para isso, o dicionário é um poderoso aliado.

Assim, ao considerar os entraves persistentes relativos à parca adesão à leitura, defendi que a expansão dos saberes docentes sobre os dicionários poderá abrir novas possibilidades de inserção desse tipo de obra no cotidiano de aulas, legando aos alunos um maior desenvolvimento lexical imensurável e, conseqüentemente, capacitando tanto a produção quanto a interpretação condizente de textos que leem.

Ao final de minhas ponderações, uma das participantes, orientanda de mestrado do Prof. Dr. Mourivaldo Santiago e sua convidada ao minicurso, fez a seguinte pergunta: “- Sabemos que os dicionários refletem os usos da sociedade e que, por isso, é comum nos depararmos com palavras machistas que fazem referência ao universo feminino, pensando nisso há algum dicionário mais adequado para ser usado em sala de aula?”. Respondi, argumentando que os dicionários vêm passando por várias revisões e que, é possível que alguns deles contemplem a questão que ela apresentou, mas que eu desconhecia uma obra isenta de termos com teor machista (sendo que a existência desses termos reflete os momentos antropológico-socio-histórico em que as lexias nascem), e que em sala de aula um profissional bem formado e de posse dos conhecimentos sugeridos poderia suscitar uma relevante discussão sobre o tema e, então, a situação ser alvo de um momento reflexivo muito atual.

Porém, para uma resposta mais alinhada ao trabalho dos lexicógrafos, solicitei ao Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida que discorresse sobre o questionamento da acadêmica. Ele apontou, confirmando nossas ponderações, que os dicionários são retratos do pensamento sociológico e antropológico de cada época. Ele chamou a atenção para a obra *O thesouro da língua portuguesa*, de 1647, escrito por Bento Pereira, na qual se insere a palavra moleque e seu correspondente em latim como *adolens niger* (adolescente negro). Conforme o lexicógrafo, no panorama atual, essa abordagem poderia ser entendida como racismo, entendimento inexistente naquele século e que, por isso, não poderia com precisão ser aplicada ao contexto da época. Ainda, o lexicógrafo ressaltou que a busca pelo politicamente correto na linguagem dos dicionários não deve ser o alvo do professor, mas que a reflexão e a mediação do docente são imprescindíveis, e devem ser feitas em sala de aula.

Uma aluna da graduação questionou se o dicionário era o lugar de guardar palavras ou vocábulos, uma vez que usei os dois termos ao longo da explanação como sinônimos. O Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida pediu para contribuir nesse momento e ressaltou que, embora sejam tratados como sinônimos, vocábulos são termos sem sentido fora de contexto, o que diz respeito mais ao nível fonológico, ao significante (na concepção saussuriana); por outro lado, as palavras estão no nível da expressão do significado, da construção de sentidos.

Na sequência, agradei a presença de todos e a persistência em acompanhar o minicurso até o fim, já que, em razão da instabilidade do serviço de *Internet* naquela noite chuvosa de 16 de outubro de 2020, houve idas e vindas da conexão o que, no entanto, não

impediu o público de se manter atento.

4.1.1 Prática de ensino 2: Itens e questões: tipos, técnicas de elaboração e léxico específico.

Neste primeiro minicurso das nossas práticas de ensino, subsidiamos os sujeitos da pesquisa com conhecimentos acerca da estrutura dos itens avaliativos, suas especificidades técnicas e o léxico mais adequado aos seus comandos. O objetivo geral deste minicurso, reiteremos, foi ampliar os saberes dos professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues sobre os tipos de itens avaliativos e, de modo específico, contribuir para que os colegas docentes elaborem itens e questões em concordância com os critérios técnicos desse tipo de avaliação, atentando para o léxico do comando, parte constitutiva do item na qual a clareza comunicativa é crucial para compreensão.

Este minicurso foi também organizado, repetimos, por meio de um encontro *on-line*, com a utilização da ferramenta *Google Meet*, via *link* <https://meet.google.com/zah-nujg-eqi>. O dia da realização foi 22 de outubro de 2020, às 13h. Previamente, enviamos um convite para a escola, informando sobre o minicurso e o objetivo almejado. A supervisora da escola nos auxiliou determinando dia e horário possíveis para a realização e o vice-diretor do turno noturno abriu a sala virtual e enviou os *e-mails* com os *links* para nossos colegas. O tempo previsto foi de uma hora e cinquenta minutos. Este momento com os colegas da escola fez parte do horário destinado às reuniões e atividades de aprimoramento, já previstas em nossa carga horária. Conforme a lista de presença que disponibilizamos, 42 professores participaram do evento.

Esta foi a primeira aplicação da nossa proposta de ação com os colegas professores. Anteriormente, na fase diagnóstica da pesquisa, já havíamos tratado dos itens avaliativos, porém, com uma abordagem mais curta, sem nos aprofundarmos na temática, pois, à ocasião, buscávamos saber a relevância da temática para a equipe. Em razão disso, na nova aplicação, retomamos brevemente os conceitos sobre item e a diferenciação entre itens e questões, e nos preocupamos mais em expor outros tipos ainda não apresentados. O desdobramento do trabalho repetiu os passos e as abordagens que descrevemos sobre o primeiro momento com os graduandos – razão pelo qual não os descreveremos neste momento.

Fechamos nossas considerações do dia convidando os colegas professores para o próximo minicurso e, embora tenhamos adiantado que se trataria de uma pauta mais direcionada aos professores de português e disciplinas afins, docentes de outras áreas também manifestaram o desejo de estarem conosco no encontro sobre o uso do dicionário

em sala de aula.

4.1.2 Prática de ensino 3: Dicionário em sala de aula: instrumento de ampliação vocabular

Os dicionários são instrumentos valiosos para o ensino e ampliação do léxico. Como expusemos ao longo deste trabalho, não raro, os alunos se veem diante de palavras que desconhecem e que impõem dificuldades, impossibilitando, inclusive, quaisquer inferências. Portanto, defendemos que esse desconhecimento, quando surge no momento de responder a itens e questões, pode aumentar a possibilidade de erro, sobretudo, quando se tem em vista que o momento destinado às provas escolares não permite a consulta ao professor ou a um instrumento de referência para sanar dúvidas, como a um dicionário.

É verdadeira a ideia de que adquirimos a maior parte do vocabulário de forma não planejada, espontânea, nos nossos diversos letramentos nas nossas várias interações com a família e os sujeitos de seu entorno e por meio da leitura. Porém, a aprendizagem lexical pode ser feita de maneira estruturada, sendo a utilização mais sistemática dos dicionários em sala de aula uma forma aconselhável e adequada para esse fim.

Esse tipo de instrumento de aprendizado engloba uma ampla gama de saberes. Conforme Krieger (2012, p. 9), “Trata-se de um livro que tem a tradição de reunir as palavras de um idioma, de definir seus significados, identificando os sentidos comuns e também os específicos, resultantes dos usos que os falantes fazem de seu léxico”. As lições guardadas em um dicionário devem, por conseguinte, ter maior lugar na sala de aula, especialmente por tornar mais claras as noções linguísticas e extralinguísticas, expandindo as possibilidades envolvidas na aprendizagem e aplicação do léxico.

Pensando nisso, o minicurso intitulado *Dicionário em sala de aula: um instrumento de ampliação vocabular*, também foi oferecido aos professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, uma vez que consideramos o professor um possível multiplicador das considerações que levantamos e que julgamos tão relevantes para o ensino.

Objetivávamos que, em relação à data, não nos distanciássemos muito do curso ministrado no dia 22 de outubro. Assim, com o devido aval da supervisão da escola, o minicurso ocorreu em 5 de novembro, catorze dias após o encontro sobre os itens, às 16h. A duração deste minicurso foi prevista para duas horas assim distribuídas: uma hora e meia destinadas à explanação do assunto e meia hora para perguntas e considerações.

A apresentação remota continuou a ser a saída encontrada para continuarmos a

compartilhar nosso objeto de pesquisa. Então, novamente, um encontro virtual foi a forma eleita para a concretização, a distância, do minicurso, realizado através da plataforma *Google Meet*, por meio do link <https://meet.google.com/epn-ejrs-vrk>.

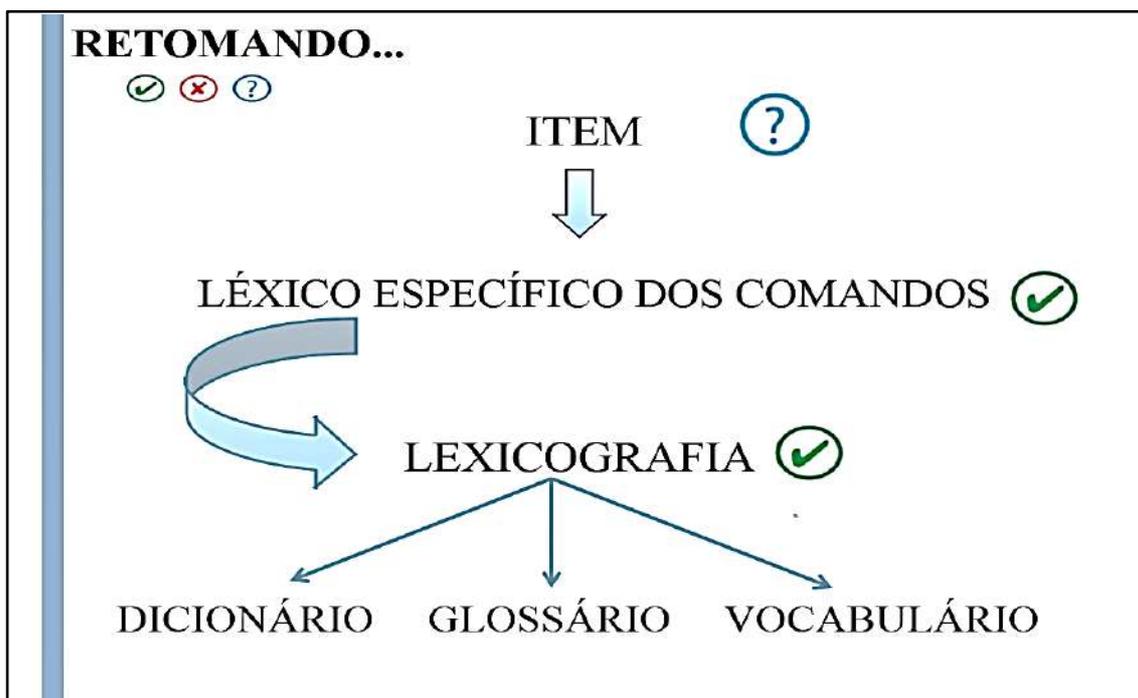
Diferentemente do minicurso de 22 de outubro, este não ocorreu em horário de reunião. Os professores foram previamente avisados sobre a pauta que, de modo geral, poderia ser de maior interesse dos professores da área de linguagens, por isso, sendo facultativa a participação. Todavia, pudemos contar com a participação expressiva de 37 colegas, entre professores do ensino fundamental II e do ensino médio, de todas as disciplinas.

No primeiro momento, recebemos os colegas professores na sala virtual e contamos com a presença do Prof. Dr. Aderlande Ferraz (UFMG), um dos importantes estudiosos do léxico no Brasil, cujas abordagens compõem o referencial teórico deste trabalho. Este professor, como possuía outra reunião agendada, avisou de antemão que não poderia estar conosco durante todo o tempo do minicurso, mas nos honrou com sua participação. Também nosso coorientador, Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima (UFMG/IFMG), apresentou-se na sala e discorreu rapidamente sobre a importância de conhecermos os itens avaliativos – pauta do nosso encontro de outrora – e atrelou a discussão anterior à pauta do dicionário: construir itens e elaborar dicionários são práticas especializadas e exigem, portanto, conhecimentos especializados.

Também, recebemos no minicurso o lexicógrafo Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP), o qual enriqueceu a abordagem sobre a lexicografia. Além desses importantes estudiosos, também a Prof.^a Maria Ros'elles Magalhães Felício, docente do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, *campus* Januária, foi uma presença de suma importância para a apresentação do minicurso em Januária e que, a esse novo encontro, compareceu para enriquecer as discussões.

A partir deste momento, aguardávamos a entrada na sala virtual de nossa orientadora, a Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho, responsável por nos orientar nos caminhos da pesquisa e das especificidades discutidas em nossa dissertação e que se transformaram em objeto de explanação para os colegas.

Figura 12 - Ilustração Relação entre itens e uso do dicionário



Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quanto à explanação, em primeiro lugar, retomei a discussão do dia 22 de outubro, lembrando aos colegas que a investigação sobre os itens aponta, em nossa pesquisa, para o léxico dos comandos avaliativos e que esse estudo da palavra dá margem a que conheçamos melhor sobre “o cartório das palavras” (KRIEGER, 2012).

Assim, o minicurso abordaria a lexicografia – arte de feitura de dicionários – e discorreria sobre a compreensão do importante papel didático desses instrumentos, evidenciando a produtividade dessas obras em diferentes situações de aprendizado. Apesar disso, endosse: ainda há uma subutilização dos dicionários em nossas escolas.

Para iniciar essas discussões, citamos Biderman (2001, p. 178), “Ao fim e ao cabo, o universo semântico se estrutura em torno de dois polos opostos: o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o Léxico.” Com essa referência, ressaltai o quanto o léxico participa de todos os movimentos do indivíduo no corpo social e contribui para que as significações sejam possíveis e ampliadas por meio das palavras e atravessadas por elas. Nessa vertente, ancora-se a importância dos objetos de pesquisa que compartilhei, neste segundo encontro com os colegas da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues.

Os objetivos elencados para a pesquisa e a ação de compartilhamento de saberes foram lembrados e, de forma geral e sintética, incluem: contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre o uso do dicionário em sala de aula; de modo

específico,

- a) esclarecer conceitos sobre os dicionários;
- b) elucidar sua organização externa e interna;
- c) apresentar propostas de uso desse instrumento como meio de ampliação vocabular.

Aos professores, informei sobre a evolução histórica dos dicionários por meio da apresentação da capa do *Thesouro da Língua Portuguesa*, de 1647, de Bento Pereira, um dos primeiros dicionários escritos em língua portuguesa como já mencionado. Apresentei uma definição de Lexicografia: ciência de utilização dos dicionários, sendo que estes são antecedidos pelos glossários latinos medievais, os quais eram listagens de palavras que auxiliavam a leitura de textos da Antiguidade Clássica e da Bíblia, por exemplo.

Os dicionários, conforme Biderman (1996), portanto, fazem uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Eles guardam o tesouro da língua. De acordo com Krieger (2012), o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua, mas também sobre a linguagem.

Com essas considerações, ressaltai a importância das discussões que propus e, a partir daí, repeti a explanação já descrita ao falarmos sobre a prática direcionada aos alunos da graduação em Letras do *campus* de Januária, da Unimontes. No entanto, naquela primeira abordagem, as constantes oscilações da conexão de Internet, resultantes da noite chuvosa do dia 16 de outubro, fizeram com que a conversa com os graduandos fosse mais rápida, o que deu lugar a mais calma e a uma explanação mais completa no minicurso atual.

Nesse sentido, destaquei como um verbete cuidadosamente elaborado pode registrar lições produtivas sobre a língua portuguesa, o que revela a obra dicionarística como fértil instrumento de ampliação dos saberes sobre o léxico e a língua. Nesse viés, a partir da apresentação de uma das páginas da versão impressa do Minidicionário Livre da Língua Portuguesa, de autoria do Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, demonstrei como a categoria gramatical, a divisão silábica e as indicações de pronúncia (ortoépia), entre outros aspectos, são informações que podem ser obtidas por meio de uma consulta ao dicionário.

Aos colegas demonstrei a diferença entre dicionário, vocabulário e glossário e destaquei os dicionários destinados ao uso escolar fornecidos pelo PNLD. As imagens que usei para ilustrar os exemplos foram retiradas dos dicionários da biblioteca da Escola

Figura 14 - Ilustração da página de introdução do dicionário virtual “naduvida.com.br”.

The image shows a screenshot of the 'naDúvida' website. On the left is a yellow sidebar with the following navigation links: 'Dicionário', 'Introdução', 'Abreviaturas', 'Política de uso', 'Calcular cardinal de um número', 'Calcular ordinal de um número', 'Calculadora de frações', 'Como citar', and 'Créditos ao autores'. The main content area has a green header with the text 'Introdução'. Below the header, there are two language selection buttons (Brazilian and Portuguese flags) with right-pointing arrows. The main text discusses the history of dictionaries, mentioning the 'Elementarium' (1050), Bento Pereira's thesaurus (1647), and other notable dictionaries and authors like Agostinho Barbosa and Jerônimo Cardoso. It also mentions more recent works by António Houaiss and Francisco Borba.

Fonte: Almeida, 2011.

No terceiro momento do minicurso, a que chamamos de *Abordagem Prática: a potencialidade das palavras*, ressaltamos o valor semântico que cada palavra evoca, um claro entrelaçamento entre denotação e conotação, fenômenos do funcionamento das palavras. Outro ponto relevante foi o esclarecimento de que não há sinônimos perfeitos, o que requer elucidacões sobre equivalência semântica em oposição à igualdade absoluta de sentido, o que também ocorre com os antônimos, só que estes inexistem, conforme o contexto de inserção de cada palavra.

Com esse minicurso dando sequência ao que fora proposto no minicurso “Itens e questões: tipos, técnicas de elaboração e léxico específico”, a intenção foi relacionar as discussões sobre itens avaliativos e o léxico do comando à ampliação vocabular. A necessidade de conhecermos e nos apropriarmos das palavras que circulam no universo dos itens e questões e que raramente frequentam o dia a dia escolar dos alunos denunciam um trabalho com o léxico pouco expressivo.

Para reverter esse quadro e seus demais desdobramentos, é possível investir, entre outras atividades, na inserção do uso do dicionário nas salas de aula. Como disciplinas sobre lexicografia e lexicografia pedagógica não são contemplados nos currículos das faculdades de Letras, os professores atentam minimamente para o dicionário como objeto valoroso de ensinamentos sobre a língua e de repercussões na vida estudantil e extraescolar.

Uma vez que os itens avaliativos são gêneros textuais e que, como tais, possuem estruturas com características linguísticas próprias, defendemos que munir os alunos com o conhecimento das palavras que frequentam o texto dos itens e orientar sobre as relações de sentido para as quais apontam é tarefa que o professor deve fomentar e, para tal, o uso do dicionário em sala de aula pode contribuir significativamente para a compreensão dos comandos avaliativos. Foi essa a visão apresentada aos professores participantes deste minicurso e que, almejamos, encontre ressonância nas práticas que vierem a partir desse momento de compartilhamento.

No fechamento do minicurso, a Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho agradeceu aos diretores e aos professores da escola que tanto contribuíram para a pesquisa. Nossa orientadora ressaltou que a universidade está aberta para receber os professores para a continuidade dos estudos e para colaborar com os docentes, além de ser a presença daqueles professores uma forma de a academia rever as teorias de aplicação e conhecer a realidade prática do atual cotidiano das salas de aula.

Prosseguindo, respondi a uma participante, convidada pelo Prof. Dr. Mourivaldo Santiago Almeida, que questionou como trabalhar com alunos do ensino médio que não

havam tido contato prévio com os tipos 1, 2 e 3 dos dicionários. Respondi que poderia ser adequado que o docente trabalhasse com uma prática de transição, por exemplo, do tipo três para o quatro, em vez de forçar um uso simplesmente em razão do rótulo que direciona o tipo 4 ao ensino médio.

Antes do momento final, o Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima, nosso coorientador, chamou a atenção para o equilíbrio entre a ampliação lexical e a restrição que o léxico de especialidade exige. Ou seja, não é qualquer substituição que pode ser aplicada ao léxico dos comandos avaliativos, haja vista que estes já apontam para determinadas terminologias e descartam outras. Essa consideração mostra, mais uma vez, que saber usar e selecionar advém da reflexão sobre a língua, afinal restringir com qualidade é tarefa de quem tem repertório linguístico para tal. Diante disso, conhecer as palavras e saber aplicá-las é substancial para as boas escolhas linguísticas que caracterizarão a boa construção de comandos.

Como última ação com o público, no início de 2021, estendemos os minicursos aos mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Letras, turma 2020. Com eles, além de retomarmos as teorias e proposições de teóricas já mencionadas, pudemos explorar algumas atividades, em razão de termos tido um tempo mais alongado com a turma. Esses minicursos foram realizados em 5 e 6 de março de 2021.

Figura 15 - Ilustração do Item 1 para prática

ITEM 1. “O Mundo das Borboletas” mostra o nascimento, desenvolvimento e vida desses curiosos insetos

Após dois meses de exibição no Museu da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP), chega à Estação Ciência a exposição “O Mundo das Borboletas” baseada no livro “Borboletas” de autoria do professor Evoneo Berti Filho e João Ângelo Cerignoni, técnico de laboratório, ambos do Departamento de Entomologia e Acarologia (LEA) da própria ESALQ. Com inauguração ao público no dia 5 de julho (terça-feira), a exposição traz diversos painéis ilustrados que explicam didaticamente o desenvolvimento das borboletas e mostram como elas vivem seus poucos meses de vida. Sempre levando em conta o ambiente e as distintas e singulares fases das borboletas, a exposição mostra desde o ovo, passando pela vulnerável pupa, até finalmente atingir a maturidade e alçar voo para seu efêmero período de vida com asas, onde buscam apenas se reproduzir para dar continuidade a esse fascinante ciclo. A exposição é indicada para iniciados e iniciantes. Crianças, alunos de graduação, professores e interessados por biologia em geral devem aproveitar essa oportunidade de entrar em contato com animal tão interessante e único.

Segundo o texto, as borboletas vivem:

- (A) poucos meses.
- (B) em ambientes fechados.
- (C) sempre em casal.
- (D) solitárias.
- (E) alçando voos longos



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de BERTI FILHO; CERIGNONI *apud* EMPRESA BRASILEIRA DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS - PRIMEIRA ESCOLHA, 2017, p. 2.

Ao apresentar o item 1, questionei os participantes sobre os problemas que poderiam ser nele percebidos. Após um tempo para análise, rapidamente os alunos reagiram e a ausência de paralelismo gramatical foi detectada, inclusive a estranheza causada por haver uma opção (D) contendo “solitárias” apenas. Além disso, os mestrandos apontaram que o texto, diante de um questionamento tão simples e de opções pouco elaboradas, era muito longo e complexo.

Explorei, ainda, a ausência do paralelismo gramatical, porquanto, as opções misturaram sintagma nominal (A), sintagma preposicional (B), sintagma adjetival (C), em posição órfã, e sintagma verbal (D).

Figura 16 - Ilustração do item 2 para prática

ITEM 2.



O humor da tira ocorre porque

- (A) é incomum o Cebolinha pedir ajuda ao Cascão.
- (B) Cascão nega, disfarçadamente, ajuda ao Cebolinha.
- (C) Cascão oferece uma ajuda diferente da esperada pelo Cebolinha.
- (D) ninguém pode vencer a Mônica, nem mesmo o Cascão.
- (E) Cascão não sabe como poderia ajudar o Cebolinha, então apenas mostra sua solidariedade



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de SOUSA *apua* EMPRESA BRASILEIRA DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS - PRIMEIRA ESCOLHA, 2017, p. 7.

Sobre o item 2, houve apontamentos a respeito da extensão das opções, dado que a letra E é muito mais extensa que as demais opções de resposta. Ademais, novamente, a forma como as opções foram escritas chama a atenção pela ausência de rigor quanto ao paralelismo sintático e gramatical.

Quadro 8 - Ilustração do item 3 para prática

ITEM 3. ANALISE as afirmativas sobre o Modernismo brasileiro

- I. Tem como marco inicial a Semana de Arte Moderna, em 1922.
- II. O objetivo era renovar o ambiente artístico-cultural.
- III. Unia artistas de vários seguimentos.
- IV. Tinha o objetivo de retratar somente os índios, devido ao viés nacionalista.

RESPONDA a alternativa que lista os itens corretos em relação ao modernismo.

- a) Somente I e IV.
- b) Somente II e IV.
- c) Somente I, II e III.
- d) Todas as alternativas.



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de MINAS GERAIS, 2020.

Quadro 4 - Ilustração do item 4 para prática

ITEM 4. Modelos de negócios

I - A TIM é uma empresa de telecomunicação que oferece, entre outros serviços, telefonia celular e acesso à internet.

II - O NETFLIX, por meio de uma assinatura mensal, oferece acesso ilimitado a filmes, documentários e séries de TV.

III - O BRADESCO PRIME oferece serviços financeiros para clientes de alta renda, por meio de uma rede de agências especializada.

IV - O GETNINJAS oferece uma rede de talentos para realizar trabalhos de curto prazo, como serviços de TI na residência. Os prestadores de serviço são ranqueados pelo usuários.

V - O BUSCAPÉ oferece um serviço de comparação de preços *on-line* de lojas virtuais.

Tipos de relacionamento com o consumidor:

VI - Assistência pessoal. **VII** - Assistência pessoal dedicada. **VIII** - Self-service.

IX - Serviço automatizado. **X** - Comunidade.

Qual associação de modelo de negócios e tipo de relacionamento com o consumidor é correta?

- a) I-X; II-VI, III- IX, IV- VII, V-VIII.
- b) I-VI; II-VII, III-VIII, IV-IX, V-X.
- c) I-X; II-IX, III-VIII, IV-VII, V-VI.
- d) I-VI; II-X, III-IX, IV- VIII, V-VIII.
- e) I-VI, II-IX, III-VII, IV-X, V-IX.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Com os itens 3 e 4 da parte prática, o uso equivocado do sintagma verbal “responda” e a desordem generalizada no item de associação, respectivamente, foram notados pelos mestrandos. Ainda destacamos dois outros itens em que no comando havia a flexão verbal

“convergem” e o adjetivo “relevante”. Nestes, questionamos em que séries os termos poderiam vigorar sem risco de não entendimento do enunciado. As respostas convergiram no sentido de que turmas de nono ano em diante poderiam ter mais facilidade, mas que isso dependeria bastante do trabalho previamente feito pelo professor com o léxico e do nível de leitura da turma – na escola e fora dela.

Com essas colocações, finalizamos o minicurso.

Os materiais por nós utilizados nos minicursos estão disponíveis no apêndice C deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando abordamos o léxico, uma infinidade de questões pode ser focalizada, afinal, a palavra é inerentemente multifuncional, está à disposição dos atos comunicativos, da interação, de modo criativo e dinâmico.

Em razão disso, é imprescindível conduzir os alunos à percepção dos vários usos e diversificados sentidos que a palavra pode assumir, dependendo do contexto em que aparece. Nem sempre, todavia, nós, professores, atentamos para isso nas atuações escolares. Afinal, as práticas pedagógicas em torno do léxico, não raramente, são reduzidas à identificação de sinônimos (equivalência de sentido) e antônimos (não equivalência de sentido) e outras aplicações correlatas.

O que, entretanto, convém endossar é que o léxico é uma fonte extensa de significação e de interação. Por meio das palavras –de modo direto ou indireto – estabelecemos comunicação com o outro e dele almejamos respostas que podem ser novamente traduzidas pelo acervo lexical. Na sala de aula, nem sempre, porém, é comum nos preocupamos com a ampliação da competência lexical dos aprendizes, pelo menos não a ponto de elaborarmos ações para minorar suas prováveis deficiências. Apesar disso, é comum afirmarmos que o aluno não conhece o sentido das palavras, porque não lê, como se essas duas ações – conhecer e ler – fossem cristalinamente espontâneas. O que ocorre é que palavras podem e devem ser ensinadas quanto à apreciação, à apropriação, às possibilidades e aos usos.

Temáticas em torno do léxico podem receber as mais diversas abordagens. Quando trazemos essa discussão e a associamos a percalços de leitura e aprendizagem ou, mais especificamente, aos resultados da aprendizagem medidos por avaliações, sobram críticas ao desconhecimento dos alunos, como se esse fato muito pouco tivesse a ver conosco, os professores. Porém, se somos, em grande parte, responsáveis por essas instâncias – ler, aprender e avaliar –, cabe-nos refletir sobre como agimos para aproximar os alunos do universo do léxico e suas potencialidades, e movermos essas ações para melhorarmos os resultados avaliativos do alunado.

No recorte específico feito para os itens e as questões avaliativas, algumas ações são sobremaneira relevantes. Assim, conhecer como esses instrumentos de avaliação se organizam estruturalmente, saber o que é e como se caracteriza um comando (elemento de suma importância, já que instrui para a tomada de decisão no momento em que o aluno faz a prova), eleger a melhor comunicação e compreender que a competência lexical do aluno

pode contribuir para que objetivos avaliativos sejam alcançados são ações imprescindíveis, pois, todas oriundas de uma boa, consciente e engajada formação do professor.

Posto isso, a proposta deste trabalho se apoiou em prover conhecimentos específicos aos professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues sobre itens e questões avaliativas, para que os comandos sejam claros e lexicalmente acessíveis aos alunos. Além disso, buscamos auxiliar os docentes a inserirem dicionários nas práticas de sala de aula, a fim de mitigar “erros” e equívocos oriundos do desconhecimento sobre o léxico comum aos comandos de questões e itens avaliativos.

Nesse viés, as hipóteses que nos nortearam baseavam o entendimento de que os alunos, muitas vezes, se equivocam ao responder certas atividades escolares por não compreenderem bem os termos usados na elaboração daquilo que lhes é solicitado.

Essa premissa nos conduziu à ideia de que, possivelmente, muitos professores não possuem saberes sobre a elaboração técnica de itens e questões, o que culmina em questões não tão claras, inclusive no aproveitamento de algumas atividades sem rigor extraídas de obras alhures, e bem distanciadas das questões que os alunos encontram nas avaliações sistêmicas. As questões de provas sistemáticas costumam ser inadequadas quanto ao léxico que deveria comunicar e que instruir a busca pelas respostas. Esse desconhecimento do professorado a respeito da elaboração de itens foi confirmado por meio das respostas dadas ao primeiro questionário diagnóstico, uma vez que os professores entrevistados afirmaram não terem tido nenhuma formação durante a graduação, ou depois dela, sobre como construir itens e questões.

Em razão da compreensão e da confirmação daquilo que primeiramente levantamos, percebemos a relevância de oferecer saberes sobre a construção técnica do item de modo geral, mas demos ênfase ao comando e suas especificidades lexicais. Assim, embasados em subsídios teóricos e práticos, elaboramos ações sobre a pauta e aplicamos, por meio de encontros presenciais e *on-line*, minicursos para os professores da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues sobre itens, técnicas de elaboração e as especificidades lexicais dos comandos, prática realizada em dois encontros – um presencial e um *on-line* –, além de mais um minicurso sobre a inserção do dicionário em sala de aula – produtivo instrumento para a ampliação vocabular –, este na modalidade a distância.

Além dessas três ações, o contexto sanitário de 2020 e o início de 2021, apesar de todos os lamentáveis entraves e do grave comprometimento da saúde coletiva, deu-nos a oportunidade de levarmos o trabalho a outros públicos, não mensurados no início da pesquisa, mas que em tudo se harmonizam com a ideia de que faltam aos professores saberes

sobre itens, de sua formação universitária, o que compromete sua atuação cotidiana nos recintos escolares.

Em vista de podermos fazer reuniões não presenciais, a apresentação dos minicursos aos estudantes de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, *campus* Januária, e aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Unimontes, turma 2020, respectivamente, ampliou o alcance da pesquisa e das contribuições dela advindas.

Acreditamos que, bem orientados, os professores poderão engendrar atividades de estudo, reflexão e ampliação do léxico, inserindo no cotidiano as palavras que frequentam as provas e as atividades avaliativas sistemáticas ou sistêmicas. A escola deve, portanto, aprimorar suas práticas e seus instrumentos, com vistas a que o aluno adquira a habilidade de usar e entender as palavras e também de conhecer novas lexias, havendo destaque, neste trabalho, àquelas presentes nas provas.

Em suma, o conhecimento acurado sobre a construção de itens e questões, a percepção das especificidades lexicais dos comandos desses instrumentos avaliativos e uma prática pedagógica de uso do dicionário podem contribuir para que o professor exercite uma ação que motive a reflexão e promova a ampliação do repertório dos alunos do ensino fundamental, e em outras etapas da escolaridade, no que tange às possibilidades que o léxico – sua língua no geral – não apenas lhe oferece, mas também colabora para seus resultados escolares melhores.

Acreditamos ter comprovado nossa hipótese e ter alcançado os objetivos definidos para este trabalho. E, porque estivemos discutindo uma relação sempre presente entre ampliação do léxico, uso de dicionário e compreensão de itens e seus comandos, podemos afirmar que não há argumentos exaustivos ao final da análise dos diversos exemplos de questões de provas sistemáticas e sistêmicas. Admitimos, por isso, que essa análise encerra em si mesma uma minúscula partícula de conhecimento no vastíssimo e complexo universo que a elaboração de avaliações descortina e desafia.

Porém, se as análises e as reflexões teóricas feitas nesta dissertação vierem pelo menos a instigar um ponto de partida sobre uma formação acadêmica em Letras que abranja as questões discutidas neste texto, principalmente no sentido de auxiliar os docentes dos ensinos Fundamental I e II a produzirem itens claros e inteligíveis em suas avaliações, ele já terá cumprido honestamente seu papel.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago. **Minidicionário livre da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2011.
- ANDERSON, Prue; MORGAN, George. **Desenvolvimento de testes e questionários para avaliação do desempenho educacional**. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Disponível em: <<http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/402291468322763714/Desenvolvimento-de-testes-e-questionarios-para-avaliacao-do-desempenho-educacional>>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **O território das palavras**: o estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARAÚJO, Denise Lino. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola Editora, 2017.
- AS PÉROLAS mais criativas em provas escolares. [S. l.]: Putgrilo, 2020. Disponível em: <<http://www.putgrilo.com.br/humor/as-perolas-mais-criativas-em-provas-escolares/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; BEZERRA, Paulo. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. (Coleção Ensino Superior).
- 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).
- BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campos de atuação. In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2.; ENCONTRO BRASILEIRO DE TERMINOLOGIA TÉCNICO CIENTÍFICA, 1., 1990, Brasília, **Anais [...]**. Brasília: IBICT, 1992.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Transposições vocabulares e terminológicas em campos lexicais – ensino da metalinguagem técnico-científica. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 6., 2002, Rio de Janeiro, **Anais [...]**. Rio de Janeiro:

CNLF, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno07-15.html>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Livros, 2005.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. *In*: QUEIROZ, T. A. (ed.). **Estudos de filologia e linguística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981, p. 130-145.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da lexicografia. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 28, supl. 1-26, 1984. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 40, p. 27-46, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max Dissette. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dicionário: PNLD Dicionários 2012**. Brasília: Portal MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/dicionarios>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa): apresentação**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem. **Oficina de elaboração de questões: o que alunos pensam sobre avaliação**. Rio de Janeiro: FGV, 19 out. 2016. 1 Vídeo (2min). Publicado por CEDEA FGV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3VPs2AVA3Jk>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

COROA, Mara Luiza. Para que serve um dicionário? *In*: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 61- 72. (Estratégias de ensino; 22).

CORRÊA, Vilma Reche. Uso de dicionário e ensino de nomenclatura. *In*: CARVALHO,

Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 155-165. (Estratégias de ensino; 22).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como avaliar, em vez de enfrentar problemas. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

EMPRESA BRASILEIRA DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS – PRIMEIRA ESCOLHA. Prova de português e matemática: prova de seleção. [São Paulo]: ISMART, 2017. Disponível em: <https://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Ismart_Projeto_Alicerce_Exemplo_Questoes.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FANTÁSTICO CENÁRIO. Feliz dia das mulheres! [S. l.]: Do Autor, 2020. Disponível em: <<https://fantasticocenario.wordpress.com/2012/03/08/feliz-dia-das-mulheres/>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Costa de (org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: <https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/ferraz_aderlande-a-inovac3a7c3a3o-lexical-e-a-dimensc3a3o-social-da-lc3adngua.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

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.

FINATTO, Maria José Bocorny. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, 2004-2014. p.341-357. V. 7.

FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. **Textos e termos por Lothar Hoffmann**: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas. Porto Alegre: Capes/Fapergs, 2015.

FROMM, Guilherme. Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem. In: FROMM, Guilherme; HERNANDES, Maria Célia Lima. (org.). **Domínios de Linguagem III**: práticas pedagógicas 2. São Paulo, 2003, v. 1, p. 41-50.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Professor e avaliação em sala de aula. **Estudos em**

Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2179>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. *In*: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos. **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 141-154. (Estratégias de ensino; 22).

GONZAGUINHA. O Que é, o Que é? [S. l.]: Amazon Music, 2021. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/o-que-e-o-que-e.html#ixzz2PYfvE3Fr>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes. 1985a.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1985b.

ILARI, Rodolfo; LIMA, Maria Luiza Cunha. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In*: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO; Marcos (org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

ILARI, Rodolfo; LIMA, Maria Luiza Cunha. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In*: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO; Marcos (org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. v. 1.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental - Prova III - Tarde Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/provas/brasil/2018/fundamental/fundamental_lingua_portuguesa_ampliada.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília: INEP, 2020.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula**: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. *In*: SEABRA, Maria Cândida. (org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 157-171.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. *In*: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309. v. 3.

KRIEGER, Maria da Graça. A face linguística da terminologia. *In*: LEFFA, Vilson Jose. **As palavras e a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das Línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000.

KRIEGER, Maria da Graça. Termos técnicos-científicos em minidicionários: problemas de inclusão e de definição. *In*: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 73-85. (Estratégias de ensino; 22).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson Jose. **As palavras a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das Línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LER compreender e escrever. Tirinha Mafalda II. [Rio de Janeiro]: Do Autor, 22 mar. 2018. Disponível em: <<http://lercompreendereescrever.blogspot.com/2018/03/tirinha-mafalda-ii.html>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. Gêneros de especialidade no contexto avaliativo. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, Teresópolis/RJ, v. 2, n. 3, p. 6-26, 2016. Disponível em: <<http://unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/196/360>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. Capítulo virtual: itens para avaliação da aprendizagem escolar. *In*: LIMA, Bruno de Assis Freire de. **Item de avaliação de múltipla escolha**: estudo na perspectiva das linguagens especializadas. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. **Item de avaliação de múltipla escolha**: estudo na perspectiva das linguagens especializadas. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LISPECTOR, Clarice. Perdoando Deus. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. O léxico e ensino de palavras e sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Exame Nacional do Ensino Médio. *In*: FERRAZ, Adelante Pereira (org.) **O léxico do português em estudo na sala de aula II**. Araraquara: Letraria, 2017. Disponível em: <<https://www.lettraria.net/o-lexico-do-portugues-ii/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

FERNANDES, Imaculada Santos (org.). **Manual de orientações para a elaboração de itens (questões de múltipla escolha): orientações técnico-pedagógicas para o elaborador**. Belo Horizonte: Faculdades Promove; Faculdades Kennedy; Faculdade Inforum, 2015. Disponível: <http://kennedy.br/arquivos_up/documentos/2175911dacec54774d363e3311f04a66.pdf>. Acesso: 28 abr. 2020.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**: São Paulo: Contexto, 2017.

MARTINS, Helena Moura. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MEIRELLES, Cecília. **Obra poética**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MENEZES, Cintia Marangoni. **Dicionários escolares: uma proposta de ensino do léxico para o ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

MINAS GERAIS. **Plano de estudo tutorado: PF Pet Final 3 Ano**. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-medio>>. Acesso em: 15 maio 2021.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

Palestra *In*: ALMEIDA, Manoel Mourivaldo Santiago. **Minidicionário livre da língua portuguesa**. [São Paulo]: Naduvida, 2011. Disponível em: <<http://www.naduvidacom.br>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**.

São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do. **Caderno de atividades de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. Paraná: SEE, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

QUINO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Quino>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Ornela Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola, 2011. (Estratégias de ensino; 22).

REZENDE, Raquel Moreira. **Os dicionários escolares brasileiros no ensino do léxico: análise do registro dos termos técnicos-científicos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AJTNNWW>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ROCHA, Justiniano José da. **Fábulas (imitadas de Esopo e La Fontaine)**. [Brasília]: Rocket Edition, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/fabulas.html#3>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

SILVA, Marcos Noé Pedro da. Binômio de Newton: desenvolvendo a expressão $(a + b)^n$. [S. l.]: Mundo Educação, 2020. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/matematica/binomio-newton-desenvolvendo-expressao-bn.htm>>. Acesso em: 17 maio 2021.

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes**, 2014, 282 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras), Centro de Ciências Humanas, Departamento de Comunicação e Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.posgraduacao.unimontes.br/profletras/profletras/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

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

THIOLLENT, Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa Leonôra Salerno (org.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras. **As atividades desenvolvidas pelo ProfLetras da Universidade Estadual de Montes Claros**. Montes Claros: CCH, 2018. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/index.php?option=com_content&view=article&i

d=1 38&catid=87&Itemid=1002>. Acesso em: 15 maio 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **ProfLetras**: objetivos. Montes Claros: CCH, 2019. Disponível em:

<<https://www.posgraduacao.unimontes.br/profletras/profletras/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **1a Fase - 1o Exame de Qualificação 21/05/2000**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

Disponível em: <http://www.euquerouerj.com.br/sites/default/files/eq_2001_-_1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdades de Letras. **Grupo de trabalho de Lexicologia, Lexicografia e terminologia da ANPOLL**: lexicologia. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em:

<http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/?web=gtlex&lang=1&page=2329&menu=1547&tipo=1>. Acesso em: 15 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdades de Letras. **Grupo de trabalho de Lexicologia, Lexicografia e terminologia da ANPOLL**: Lexicografia. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em:

<http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/?web=gtlex&lang=1&page=2330&menu=1548&tipo=1>. Acesso em: 15 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Processo Seletivo Seriado**: primeira etapa. Teófilo Otoni: UFVJM, 2019. p. 7. Disponível em:

<http://www.ufvjm.edu.br/copese/provas-e-gabaritos/cat_view/8-provas-e-gabaritos/36-sasi/424-sasi-2019.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.

VEATCH, Thomas C. A theory of humor. **HUMOR: International Journal of Humor Research**, Berlin, v.11. n. 2, p.161-216, May 1998. Disponível em:

<<http://www.journalofhumorresearch>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1976.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; LÚNA, Priscila Moraes de. Léxico no ensino de língua portuguesa: leitura e construção de sentido. **Revista UNIABEU Belford Roxo**, v. 5, n. 11, p. 48-61, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/693>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

VILELA, Mário. **Ensino da língua portuguesa**: léxico, dicionário, gramática. Coimbra: Almedina, 1995.

VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Busca no vocabulário**. Rio de Janeiro: Academia de Letras, 2020. Disponível em:

<<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ZILIO, Leonardo; FINATTO, Maria José Bocorny. Linguagem especializada. *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: Capes/Fapergs, 2015.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa diagnóstica

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

Pesquisa: *O léxico nos enunciados escolares: proposta para a ampliação do repertório lexical dos alunos do ensino fundamental*

Mestranda: Daniele Soares Ribeiro dos Santos

Orientadora: Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho

ATIVIDADE 2 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DIAGNÓSTICA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO ESTEVES RODRIGUES

Prezado colega,

Este questionário corresponde a uma das etapas da minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Unimontes, cujo título é *O léxico nos enunciados escolares: proposta para ampliação do repertório lexical dos alunos do ensino fundamental*, a qual visa expandir a competência dos alunos quanto à compreensão do vocabulário típico das provas e atividades escolares. Para que a proposta desse trabalho tenha possibilidade de êxito, no entanto, é indispensável conversar com os professores que atuam nesse nível escolar a fim de verificar o que já conhecem sobre os itens avaliativos e os enunciados escolares em geral e suas respectivas técnicas de elaboração e especificidades linguísticas. Para tanto, sua participação é de extrema relevância neste caminho de saber partilhado e de construção de melhorias no desempenho docente e, consequentemente, dos alunos.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Nome completo: _____

Conteúdo que leciona: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

QUESTÃO 1. Você sabe o que é um item avaliativo, os tipos de item existentes e as especificidades técnicas de produção destes?

A) Não.

B) Sim.

C) Sei o que é item avaliativo e domino algumas técnicas de produção dos tipos de item que existem.

D) Conheço o que é item avaliativo, não tenho, porém, plena ciência das especificidades dos tipos existentes e suas respectivas técnicas de produção.

QUESTÃO 2. Você sabe apontar as diferenças existentes entre item e questão, nas práticas escolares?

A) Não.

B) Sim.

QUESTÃO 3. Conhece as atribuições e funções de um item avaliativo no cenário escolar?

- A) Não.
- B) Sim.

QUESTÃO 4. Durante sua formação como professor – no currículo universitário – houve momentos específicos para que você aprendesse a elaborar itens e atividades para serem aplicados em sala de aula?

- A) Não.
- B) Sim.

QUESTÃO 5. Você, outrora, já havia participado de curso voltado para essa temática em algum momento da sua atuação docente?

- A) Não.
- B) Sim.

QUESTÃO 6. Você costuma elaborar as questões de atividades e provas que aplica em sala de aula?

- A) Não.
- B) Sim.
- C) Frequentemente.
- D) Raramente.

QUESTÃO 7. Em sua opinião, qual fator, dos abaixo listados, mais se ajusta à razão pela qual a elaboração autoral de questões não é prática tão comum entre professores:

- A) A exigência do uso do material didático disponibilizado.
- B) A pouca habilidade técnica para realizar essa elaboração.
- C) O extenso tempo que essa elaboração exige, tempo escasso ao professorado.
- D) A comodidade que a vasta quantidade de materiais disponíveis na internet traz.

QUESTÃO 8. Os enunciados e opções de respostas das suas provas e atividades costumam ser elaborados com certas estruturas linguísticas recorrentes, a exemplo da presença de verbos de comando como EXPLIQUE, EXPLÍCITE OU ANALISE?

- A) Não.
- B) Sim.
- C) Raramente.
- D) Nunca observei se há essa recorrência.

QUESTÃO 9. Em sua opinião, termos e expressões como EXCETO, ATRIBUIÇÃO, ADEQUAÇÃO TEMÁTICA e outros correlatos são facilmente compreendidos pelos alunos nas etapas finais do ensino fundamental e durante o ensino médio?

- A) Não.
- B) Sim.
- C) Frequentemente não.
- D) Na maioria das vezes sim.

QUESTÃO 10. Em algum momento da sua atuação, você percebeu, após a aplicação de atividades ou provas, que um item possuía uma elaboração técnica e ou lexical que induzia o aluno ao acerto sem reflexão ou ao erro no apontamento da resposta?

- A) Não.

- B) Sim.
- C) Frequentemente.
- D) Sim, mas não é comum ocorrer.

QUESTÃO 11. Você tem interesse em conhecer e ou expandir o seu conhecimento sobre itens avaliativos e suas especificidades por meio de minicursos e oficinas a serem realizadas nesta escola, com vistas a aprimorar sua prática e a capacitar mais seu alunado?

- A) Não.
- B) Sim.

QUESTÃO 12. Caso queira registrar sugestões sobre o assunto da pesquisa, transcreva-as aqui.

APÊNDICE B - Materiais usados nos minicursos



ITENS E QUESTÕES: ALIANDO TEORIA E PRÁTICA

Prof.^a: Daniele Soares Ribeiro dos Santos – [Unimontes/EEDER](#)
 Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Vieira Coelho – [Unimontes](#)
 Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima – [UFMG/IFMG](#)

1



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



Esta apresentação faz parte do cumprimento de uma das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.



MESTRANDA: PROF.^a DANIELE SOARES RIBEIRO DOS SANTOS – [Unimontes/EEDER](#)
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA DO SOCORRO VIEIRA COELHO – [Unimontes](#)
COORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO DE ASSIS FREIRE DE LIMA – [IFMG/UFMG](#)

2

APRESENTAÇÃO

O minicurso “Itens e questões: aliando teoria e prática” tem por objetivo contribuir para a ampliação dos conhecimentos docentes sobre a elaboração de itens e questões com ênfase no léxico que compõe o comando das atividades avaliativas.



3

OBJETIVOS

Geral: oferecer conhecimentos específicos aos professores sobre a elaboração de itens.

Específico: contribuir para a ampliação dos saberes docentes sobre a elaboração de itens e questões, com ênfase no léxico que compõe o comando das atividades avaliativas.



4

ABORDAGEM TEÓRICA

- a) Krieger e Finatto (2004) e Finatto e Zilio (2005): considerações sobre terminologia e, em língua portuguesa, expõem o pensamento do linguista alemão Lothar Hoffmann sobre linguagens especializadas – sua estrutura e léxico próprio.
- b) Lima (2018) discorreu sobre o conceito de item, diferenciando-o de questão com base nos aspectos linguísticos e estruturais.
- c) Ferraz (Org.) (2015): o léxico e suas possibilidades semântico-discursivas.
- d) Krieger (2007): lexicografia pedagógica e suas contribuições quanto a léxico e ensino também embasam nossas discussões.



5

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos para a realização desta apresentação envolvem:

- a) explanação oral sobre o tema em discussão;
- b) realização de atividades práticas sobre os saberes apresentados.



6

Assim,

- apresentamos aos professores **o que são itens e como se organizam estruturalmente** de modo a comporem avaliações padronizadas.
- ressaltamos algumas **especificidades lexicais recorrentes no comando** dos itens avaliativos nas atividades escolares.
- após a explanação, resolveremos **atividades** sobre elaboração de itens a fim de fixar o conteúdo.



7

**O QUE É UM
ITEM AVALIATIVO?**

8

O QUE É UM ITEM AVALIATIVO?

- a) O item avaliativo é compreendido como uma unidade textual especializada, cujo objetivo é avaliar a aprendizagem escolar.
- b) Como parte de um conhecimento especializado, esse objeto avaliativo possui critérios de elaboração.
- c) Apesar de ser parte significativa das práticas escolares, os cursos de formação de professores pouco ou nada instruem os docentes sobre como elaborar itens.



9

O QUE É UM ITEM AVALIATIVO?

Conforme Lima (2018, p. 53), item é um **gênero do discurso de especialidade**, constituído por uma série de princípios técnicos, próprios da avaliação da aprendizagem escolar. Um item corresponde a uma unidade textual discreta, capaz de constituir provas, testes e exames, de modo a instrumentalizar a coleta de informações sobre a aprendizagem escolar ou a aferição dos conhecimentos adquiridos ou desenvolvidos pelo avaliando.



10

ITEM E QUESTÃO: HÁ DIFERENÇA?

a) Questão se relaciona a perguntas e interrogações.

- Para haver questão é necessário que exista uma **pergunta direta** (presença explícita de um sinal de interrogação).

b) O item não requer esse formato.



11

QUESTÃO

A presença do sinal de interrogação e o uso da letra maiúscula para iniciar as alternativas de respostas definem a presença de um modelo de **QUESTÃO**.



RBAS. Disponível em: <http://noticias.r7.com>. Acesso em: 23 set. 2013.

O texto não verbal apresentado visa enfatizar uma grande mudança para as mulheres que trabalham na função de empregada doméstica. Que mudança é essa?

- A possibilidade de especialização na área de limpeza.
- A autonomia quanto ao uso de uniforme durante o expediente.
- O fortalecimento da relação de confiança entre patrão e empregado.
- A garantia de direitos trabalhistas para a profissão de empregado doméstico.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/pp1/2018>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

12

ITEM

No item, não há sinal de interrogação no comando e as alternativas de respostas funcionam como complementos plausíveis ao que está expresso na sentença-comando.



QUINO. *Toda a Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A tirinha trata da reação do menino ao fato de ter ganhado apenas um biscoito. No trecho “Também, coitadinho”, o diminutivo utilizado pela menina expressa

- ironia.
- reforço.
- tamanho.
- afetividade.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/ppl/2018>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

PARTES CONSTITUTIVAS DO ITEM

PARTES CONSTITUTIVAS DO ITEM

APRESENTAÇÃO
DO ITEM

TEXTO DE
SUPORTE

COMANDO

ALTERNATIVAS
DE RESPOSTA

Leia o texto 1, que segue, para responder às questões de 01 a 07.

Texto 1 Crianças, crueldade e Justiça

Bullying é o comportamento agressivo, intencional e repetido contra alguém por conta de alguma característica ou situação peculiar. É um desequilíbrio de poder que afeta sobretudo crianças e adolescentes em escolas e em outros ambientes de convivência, mas que também infere a vida de adultos. Por alguma razão psicológica, pessoas sentem prazer em humilhar, provocar sofrimento. Reunidas, multiplicam agressões verbais ou físicas contra quem se destaca pela diferença: obesidade, altura, pele, nariz, timidez, roupa. Filiação, raça, falta de habilidade para o esporte, aplicação nos estudos ou dificuldade de aprendizado também dão origem a maus-tratos, isolamento e depressão. A internet amplia seus efeitos. Fonte: CARVALHO FILHO, Luiz Francisco. Crianças, crueldade e Justiça. Folha de S. Paulo. Cotidiano, 17 ago. 2015, B2. Adaptado.

QUESTÃO 01 Esse texto se inicia, do ponto de vista de sua composição, de forma

- a) poética.
- b) explicativa.
- c) contestadora.
- d) provocativa.

DISTRATORES
CHAVE
DISTRATORES
DISTRATORES

Disponível em: https://cetes.fedmar.com.br/assets/documentos/002/publicacoes/Caderno_de_Provas. Acesso em 25 de ago. 2020.

15

ITENS: TIPOS E FORMATOS

16

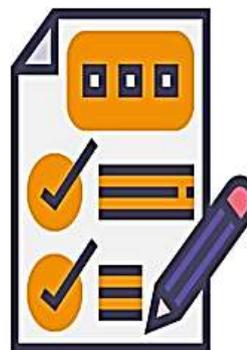
TIPOS E FORMATOS DE ITENS

FORMATO: ITEM ABERTO

TIPOS: Item de resposta fechada e item de resposta curta

FORMATO: ITEM DISCURSIVO

TIPOS: Redação e item de resposta curta escrita



17

ITEM ABERTO

TIPOS: item aberto de resposta fechada e item aberto de resposta curta.

Exemplo de Item aberto de resposta fechada

Esta é uma sentença numérica:

$$2.000 + \square + 30 + 9 = 2.739$$

Que número deve ser colocado onde está o \square para que a sentença seja verdadeira?

Resposta: _____

Fonte: IEA 1998, item da amostra.

Exemplo de Item aberto de resposta curta

a. Como você pode saber a idade de uma árvore depois que ela é cortada?

b. Escreva um exemplo de como as máquinas ajudam as pessoas em seus trabalhos.

Fonte: IEA 1998, item da amostra.



18

EXEMPLO DE TEM DISCURSIVO



 Exame Nacional do Ensino Médio

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I
 A saúde parte das pessoas, quando surge falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivem diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perseguições, traumas ou transtornos importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: [http://www.who.int/pt-br/news-room/factsheet-detail/27-04-2013/pt](#) (consultado em 27 de 2020)

TEXTO II
 A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "normal" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

Disponível em: [http://www.who.int/pt-br/news-room/factsheet-detail/27-04-2013/pt](#) (consultado em 27 de 2020)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal de língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1ª dia | Caderno 1 - AZUL - Página 18

REDAÇÃO



19

ITEM DISCURSIVO

REDAÇÃO



 Exame Nacional do Ensino Médio

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1ª dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19

EXEMPLO DE ITEM**RESPOSTA CURTA ESCRITA****QUESTÃO 1**

Leia a seguinte reflexão:

Toda vez que explico a alguém – especialmente a um leigo – que o interesse central de minhas investigações lingüísticas é a gramática, tenho de fazer um parêntese e explicar o que é isso, porque até aí se terá entendido que eu passo os dias procurando o sujeito e o objeto direto das orações, ou grifando substantivos e adjetivos, isto é, que eu fico fazendo aquilo que o tempo todo se faz nas salas de aula do ensino médio e fundamental. Isso, se não se acrescentar ao conceito a agora charmosa idéia – que a televisão está vendendo de que estudar e ensinar gramática é estudar e ensinar como se fala corretamente, para fazer bonito por aí.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 52.

Considerando a reflexão acima e sua experiência pessoal e/ou profissional, discuta o que significa, em termos operacionais, *gramática* e, a partir daí, o ensino de gramática em sala de aula.

Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_804_disc_portugues.pdf. Acesso em 13 out. 2020.

21

LÉXICO DO COMANDO

No item discursivo, é importante evitar comandos com verbos como “**comente**”, “**reflita**” ou “**opine**”, pois possuem um caráter subjetivo, o que pode culminar em respostas muito variadas e imprecisas, dando margem à dificuldade de avaliação.

Sobre a relação entre o ensino e literatura, responda ao que se pede:

- a) Com base na leitura dos textos A e B, comente a abordagem de ensino de Literatura exposta no texto B.

22

ITEM OBJETIVO

ou

DE MÚLTIPLA ESCOLHA**TIPOS:**

- a) Afirmativa incompleta
- b) Alternativas constantes
- c) Asserção e Razão
- d) Associação
- e) Foco negativo
- f) Interrogativa direta
- g) Lacuna
- h) Ordenação ou seriação
- i) Resposta múltipla

23

A. ITEM DE AFIRMATIVA INCOMPLETA

a) o enunciado do problema ou situação-problema é uma afirmação a ser completada pela alternativa correta.

Questão 06

De vez em quando, nas redes sociais, a gente se pega compartilhando notícias falsas, fotos modificadas, boatos de todo tipo. O problema é quando a matéria é falsa. É, pior ainda, se é uma matéria falsa que não foi criada por motivos humorísticos ou literários (sim, considero o "jornalismo ficcional" uma interessante forma de literatura), mas para prejudicar a imagem de algum partido ou de algum político, não importa de que posição ou tendência. Inventar-se uma arbitrariedade ou 'alcatrua, joga-se nas redes sociais e aguarda-se o resultado. Nesse caso, a multiplicação da notícia falsa (que está sempre sujeita a ser denunciada juridicamente como injúria, calúnia ou difamação) se dá em várias direções.

Antes de curtir, comentar ou compartilhar, procuro checar as fontes, ir aos links originais.

TAVARES, B. Disponível em: www.cartafundamental.com.br. Acesso em: 20 jan. 2015 (adaptado).

O texto expõe a preocupação de uma leitora de notícias on-line de que o compartilhamento de conteúdos falsos pode ter como consequência a

- A) displicência natural das pessoas que navegam pela internet.
- B) desconstrução das relações entre jornalismo e literatura.
- C) impossibilidade de identificação da origem dos textos.
- D) disseminação de ações criminosas na internet.
- E) obtenção de maior popularidade nas redes.



Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ensm/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERNO_1_AZUL.pdf. Acesso em 13 out. 2020

24

B. ITEM DE ALTERNATIVAS CONSTANTES

a) Alternativas constantes – certo/errado; verdadeiro/falso; sim/não.

Esta é uma tirinha da turma do Peanuts:



(<https://globo.gd/PNCKEP>. Acesso: 08/06/2017.)

Sobre a tirinha foram feitas algumas afirmações. Classifique-as como (V) Verdadeiras ou (F) Falsas:

- () Os personagens possuem predileções relacionadas aos gêneros textuais.
- () Uma das falas da tirinha corresponde ao que se entende por “hipótese”.
- () Todos os balões da tira têm o objetivo de indicar a fala dos personagens.
- () Infere-se que a última fala da tirinha corresponda ao título de uma notícia.

A sequência correta de classificação, de cima para baixo, é:

- A) (F), (V), (V), (F). B) (F), (F), (F), (V). C) (V), (F), (V), (F). D) (V), (V), (F), (V).

Fonte: Extraído do “Capítulo Virtual”, Lima (2018, p. 21).



25

C. ITEM DE ASSERÇÃO E RAZÃO

a) Duas afirmativas ou asserções que podem ou não ser proposições verdadeiras ou corretas, assim como podem ou não estabelecer relações entre si, o que requer a análise do respondente.

Os estudos confirmam uma clara tendência, no médio e no longo prazos, para a diversificação da matriz energética brasileira.

Porque:

A cana-de-açúcar e seus derivados deverão ser a segunda fonte de energia mais importante, inferior apenas à participação do petróleo e seus derivados.

Sobre essas duas afirmativas, é **correto** afirmar que

- A) a primeira é uma afirmativa verdadeira; e a segunda, falsa.
- B) a primeira é uma afirmativa falsa; e a segunda, verdadeira.
- C) as duas são verdadeiras, mas não estabelecem relação entre si.
- D) as duas são verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.



26

D. ITEM DE ASSOCIAÇÃO

Elementos com alguma relação entre si e que, por isso, podem ser associados, combinados.

Com relação à significação das palavras no texto, relacione a coluna da esquerda com a da direita.

(I) bizarro	(A) extravagante
(II) anacrônico	(B) indispensável
(III) incessante	(C) retrógrado
(IV) essencial	(D) fantástico
(V) mágico	(E) constante

Assinale a alternativa que contém a associação correta.

- I-A, II-B, III-E, IV-D, V-C.
- I-A, II-C, III-E, IV-B, V-D.
- I-B, II-C, III-D, IV-A, V-E.
- I-C, II-A, III-D, IV-B, V-E.
- I-C, II-B, III-A, IV-E, V-D.

Disponível em: <https://garraprevestibular.com.br/wp-content/uploads/2018/09/punicentro-2014.pdf>. Acesso em 13 de out. 2020.



27

E. ITEM DE FOCO NEGATIVO

Várias respostas corretas e apenas uma incorreta, que é a solicitada. Esse tipo de item deve ser evitado, pois orienta a busca pelo erro e não pelo acerto.

A escrita poética de Gregório de Matos Guerra, exemplar do Barroco brasileiro, apresenta todas as características abaixo, **EXCETO**:

- Predomínio de uma visão absolutista e excludente do mundo como conjunto hierárquico de seres e valores resolvidos, inerente ao centro oficial de poder.
- Presença de jogos sonoros, rimas burlescas e antíteses, como veículo de sátira e crítica aos costumes.
- As formas cômicas da linguagem, mais permeáveis à influência das festas e ritos populares, apresentam uma visão de mundo transgressora diante dos padrões consagrados oficialmente.
- Visão ambivalente da cidade, desnudamento de valores, crítica e deboche, especialmente convertidos aos comportamentos hipócritas e às aparências.

Disponível em: https://cotec.fadenor.com.br/assets/documentos/398/publicacoes/Caderno_de_Provas_1%C2%AA_Etapa.pdf?time=20201510470341. Acesso em 13 de out. 2020.



28

Importante: Conforme Lima (2018), casos em que o comando indica algo semelhante a “Marque a alternativa INCORRETA” ou “Sobre o texto NÃO é correto afirmar que” são clássicos exemplos de um item de foco negativo mal formulado.

A escravidão foi uma instituição nacional. Acerca da escravidão no Brasil, durante o período colonial, **NÃO** se pode afirmar que:

- A) As relações escravistas não se resumiam a vínculo direto entre senhor e escravo. Poderiam envolver outras pessoas.
- B) Existiam “escravos de ganho” nos centros urbanos, que podiam vender mercadorias e pagavam aos seus senhores uma quantia fixa por dia ou semana.
- C) A escravidão penetrou toda a sociedade, condicionando o modo de agir e pensar. O desejo de possuir escravos não ficava limitado à classe dominante colonial.
- D) Entre os cativos não existiam distinções, pois todos trabalhavam nas fazendas e nos engenhos, nas minas ou na casa-grande.

Disponível em: https://cotec.fadonor.com.br/assets/documentos/398/publicacoes/Caderno_de_Provas_1%C2%A4_Etapa.pdf?time=20201510470341. Acesso em 13 de out. 2020.



39

F. ITEM DE INTERROGATIVA DIRETA

Pergunta é formulada com a interrogação explícita no comando. As alternativas de resposta são iniciadas por letras maiúsculas e respondem diretamente à indagação.

Você sempre pergunta pelas novidades daqui deste sertão, e finalmente posso lhe contar uma importante. Fique o compadre sabendo que agora temos aqui uma máquina imponente, que está entusiasmando todo o mundo. Desde que ela chegou — não me lembro quando, não sou muito bom em lembrar datas — quase não temos falado em outra coisa; e da maneira que o povo aqui se apaixona até pelos assuntos mais infantis, é de admirar que ninguém tenha brigado ainda por causa dela, a não ser os políticos. [...]

Já existe aqui um movimento para declarar a máquina monumento municipal. [...] Dizem que a máquina já tem feito até milagre, mas isso — aqui para nós — eu acho que é exagero de gente supersticiosa, e prefiro não ficar falando no assunto. Eu — e creio que também a grande maioria dos munícipes — não espero dela nada em particular; para mim basta que ela fique onde está, nos alegrando, nos inspirando, nos consolando.

VEIGA, J. J. *A máquina extraviada*: contos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

Qual procedimento composicional caracteriza a construção do texto?

- A As intervenções explicativas do narrador.
- B A descrição de uma situação hipotética.
- C As referências à credence popular.
- D A objetividade irônica do relato.
- E As marcas de interlocução.



LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 28

30

G. ITEM DE LACUNA

Um item de lacuna possui uma sentença com partes suprimidas para serem completadas com palavras ou expressões constantes das alternativas.

A Terra e sua atmosfera absorvem a energia radiante vinda do Sol, que é composta, basicamente, pela _____. Essa energia é absorvida pela superfície da Terra e reemitida sob forma de _____, como mostra a ilustração abaixo.



(HEWITT, P. Física Conceitual)

As palavras que completam, **corretamente**, essas lacunas são:

- A) luz branca; luz branca.
- B) luz branca; radiação infravermelha.
- C) radiação ultravioleta; luz branca.
- D) radiação ultravioleta; radiação infravermelha.



(Fernandes, S. A. Questão 929. Física. Banco de Itens da SEEMG. BH: DAVE/SEEMG, 2007)

32

H. ITEM DE ORDENAÇÃO OU SERIAÇÃO

No item de ordenação ou seriação há elementos para serem ordenados segundo uma determinada lógica ou critério.

Considere os eventos evolutivos a seguir.

- I. Origem dos mamíferos.
- II. Origem das angiospermas.
- III. Extinção dos trilobitas.
- IV. Origem dos crustáceos.
- V. Origem dos insetos.

Assinale a alternativa que apresenta, corretamente, a ordem temporal em que esses eventos ocorreram.

- a) II → IV → III → V → I
- b) III → IV → V → II → I
- c) III → V → IV → II → I
- d) IV → III → V → I → II
- e) IV → V → III → I → II



32

I. ITEM DE RESPOSTA MÚLTIPLA

- O item de resposta múltipla apresenta de três a cinco afirmações sobre um assunto.
- Essas afirmações podem ser corretas ou incorretas.
- Cabe ao avaliando analisar essas afirmações e indicar o agrupamento de afirmações corretas.

Exemplo a seguir.



33

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o ensino de Matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina, como por parte de quem aprende: de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem. Dessa maneira, há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis.

Leia as afirmativas a seguir:

- I. A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.
- II. A Matemática não precisa estar ao alcance de todos, mas a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.
- III. A atividade matemática escolar não é "olhar para coisas prontas e definitivas", mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.
- IV. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos.

Marque a resposta **CORRETA**:

- a) As afirmativas I, II e III estão corretas.
- b) As afirmativas I, II e IV estão corretas.
- c) As afirmativas I, III e IV estão corretas.
- d) As afirmativas II, III e IV estão corretas.
- e) Todas as afirmativas estão corretas.



CONSIDERAÇÕES SOBRE O ITEM DE MÚLTIPLA ESCOLHA

35

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ITEM DE MÚLTIPLA ESCOLHA



Item de múltipla escolha:

- a) bastante utilizado nas provas e exames.
- b) maior objetividade e economia de tempo para a correção.



Observar sempre:

- a) Paralelismos (sintático, semântico e de extensão).
- b) Léxico adequado à construção dos comandos e ao público leitor deles.

36

PARALELISMO GRAMATICAL



A observância de um padrão de apresentação da estrutura gramatical das alternativas de respostas.

PADRONIZAÇÃO: É importante que todas as alternativas comecem, por exemplo, com formas verbais ou mesmo com sintagmas nominais ou distribuídas meio a meio.

37

EXEMPLO DE AUSÊNCIA DE PARALELISMO GRAMATICAL

Há uma geração sem palavras

A malhação física encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores. O que pode ser bom. Mas seria ainda melhor se eles se preocupassem um pouco mais com os "músculos cerebrais", porque, como diz o poeta e tradutor José Paulo Paes, produzem satisfações infinitamente superiores".

No fragmento apresentado, o autor defende a tese que

- a malhação física traz ótimos benefícios aos jovens.
- os jovens devem se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual.
- o poeta José Paulo Paes pertence a uma geração sem palavras.
- malhar é uma atividade superior às atividades cerebrais.

Disponível em: http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/aula_9_portugues_9_ano_vezao_aluno.pdf
Acesso em 28 de ago. 2020.

LÉXICO DO COMANDO: Os termos “**fragmento**” e “**tese**” são frequentes em provas no ensino fundamental. Os alunos sabem bem o que significam ou conseguem inferir o sentido?



38

EXEMPLO DE ATENDIMENTO AO PARALELISMO GRAMATICAL

O uso da primeira pessoa do plural no texto III tem como efeito de sentido:

- A) indicar a intransitividade dos verbos utilizados.
- B) marcar impessoalidade do sujeito enunciador.
- C) determinar a quem se refere as proposições enunciadas.
- D) correlacionar ações que serão desenvolvidas com o tempo.



Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 28 de ago. 2020.

PARALELISMO: Todas as alternativas são iniciadas por verbos.

39

PARALELISMO DE CONTEÚDO



- a) Todas as respostas devem ter plausibilidade em relação ao que é exposto no texto motivador e no comando.
- b) Distratores absurdos ou em discordância total com o assunto geral do item ou das demais alternativas devem ser abolidos, pois podem induzir ao erro ou ao acerto aleatório.

40

No item abaixo, vê-se que a alternativa B é absurda e destoa das demais e do contexto enunciado no comando.



A tira ironiza uma célebre fábula e a conduta dos governantes. Tendo como referência o estado atual dos países periféricos, pode-se afirmar que nessa história está contida a seguinte ideia:

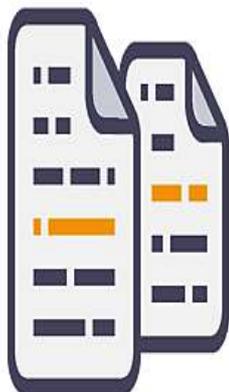
- crítica à precária situação dos trabalhadores ativos e aposentados.
- necessidade de atualização crítica de clássicos da literatura.
- menosprezo governamental com relação a questões ecologicamente corretas.
- exigência da inserção adequada da mulher no mercado de trabalho.
- aprofundamento do problema social do desemprego e do subemprego.



Disponível em: https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem. Acesso em 25 de ago. 2020.

44

PARALELISMO DE EXTENSÃO



- O paralelismo de extensão faz referência à padronização do tamanho das alternativas de resposta, as quais **não** devem ser discrepantes.
- O recomendável é que seja obedecida a ordem crescente ou decrescente.

42

EXEMPLO DE ITEM SEM PARALELISMO DE EXTENSÃO

QUESTÃO 10

A partir deste trecho, no contexto em que se insere: “Os dados foram divulgados na *Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira*, com dados referentes ao intervalo entre 2002 e 2012.” (linhas 40-41), pode-se afirmar:

- A) Houve uma pausa na análise, no período equivalente a 2002-2012.
- B) Possui o mesmo valor semântico a substituição por: com dados referentes ao intervalo de 2002 a 2012.
- C) A “geração canguru”, considerando-se esse intervalo de tempo, teria surgido a partir do ano de 2013.
- D) Esses dez anos não foram um período de tempo suficiente para se definir com que idade deve ser encerrada a fase da adolescência.

Disponível em: https://cotsc.fadepnor.com.br/assets/documentos/393/publicacoes/Caderno_da_Provas. Acesso em 28 de ago. 2020.

Note que a alternativa “D” é bem mais longa que as demais, sobretudo em relação ao distrator “A”. Observe que falta também o paralelismo gramatical.



43

EXEMPLO DE ITEM COM PARALELISMO DE EXTENSÃO

Dois compadres viajavam de carro por uma estrada de fazenda quando um bicho cruzou a frente do carro.

Um dos compadres falou:

— Passou um largato ali!

O outro perguntou:

— Lagarto ou largato?

O primeiro respondeu:

— Num sei não, o bicho passou muito rápido.

Piadas coloridas. Rio de Janeiro: Gênero, 2006.

Na piada, a quebra de expectativa contribui para produzir o efeito de humor. Esse efeito ocorre porque um dos personagens

- A) reconhece a espécie do animal avistado.
- B) tem dúvida sobre a pronúncia do nome do réptil.
- C) desconsidera o conteúdo linguístico da pergunta.
- D) constata o fato de um bicho cruzar a frente do carro.
- E) apresenta duas possibilidades de sentido para a mesma palavra.



CONSTRUÇÃO DOS COMANDOS



O comando do item é parte indissociável desse objeto avaliativo. Enquanto as demais partes podem eventualmente ser retiradas, conforme o tipo de item, o comando guarda em si a orientação e a enunciação que conduzirá a busca pela chave de resposta, de modo que não há item sem comando. Assim, é extremamente importante que o professor verifique a clareza dos itens que elabora, especialmente quanto ao léxico que compõe essa parte dos itens avaliativos.

45

O VERBO NOS COMANDOS



Classicamente, os comandos devem ser organizados em torno de formas verbais.

EXEMPLO 8: O conflito central do enredo é desencadeado

- a) pela extrema beleza da personagem.
- b) pelo suicídio do mordomo.
- c) pelos espelhos que se espatifavam.
- d) pelos motoristas que paravam o trânsito.

O termo “desencadeado” pode, em turmas de alunos dos primeiros anos do fundamental II, ser motivo de dificuldade de compreensão.

46

É necessário, porém, fazer boas escolhas verbais.

Jean-Jacques Rousseau nasceu em 1712, em Genebra, e foi um dos pensadores mais influentes do século XVIII. No texto "Discurso sobre a desigualdade: A origem da sociedade", o filósofo aponta a "origem" da desigualdade no mundo.

Leia o texto abaixo e responda à questão a seguir:



"O primeiro que, tendo cercado um terreno, ousou dizer: "Isto é meu" e encontrou pessoas suficientemente simplórias para lhe dar crédito foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, quantas misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tampando o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: "Evitai escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém!" Mas tudo indica que as coisas haviam chegado ao ponto de não poderem durar mais como estavam: pois essa ideia de propriedade, derivada de muitas ideias anteriores que só foram capazes de nascer sucessivamente, não se formou de uma tacada só no espírito humano: foi preciso fazer muitos progressos, adquirir muito engenho e esclarecimento, transmiti-los e incrementá-los de época para época, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza. Remontemos então no tempo, e tratemos de reunir sob um único ponto de vista essa lenta sucessão de acontecimentos e de conhecimentos em sua ordem mais natural."

(In: MARCONDE, Danilo. Textos Básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2007.)

Com base no texto e em seus conhecimentos, responda:

- Para Jean-Jacques Rousseau, a desigualdade é algo natural e as pessoas devem aceitar a realidade, uma vez que sempre foi assim e assim sempre será.
- Para Jean-Jacques Rousseau, a desigualdade foi criada a partir da imposição de alguns em relação à grande maioria de pessoas e essa ideia de desigualdade foi gestada ao longo do tempo na história.
- Para Jean-Jacques Rousseau, a desigualdade é fruto de pessoas que não quiseram trabalhar e por isso alguns trabalham mais e merecem receber mais por isso, enquanto outras que não trabalham tanto devem receber menos.
- Para Jean-Jacques Rousseau, o homem foi feito de forma desigual e deve permanecer assim, uma vez que se quiser mudar tem que cercar terras e trabalhar para produzir riquezas.

47

"O consumo de insetos na alimentação humana, recomendado em um relatório publicado nesta semana pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO, na sigla em inglês), já existe em algumas espécies que são consumidas no Brasil. A mais comum é a formiga tanajura, que é um alimento relativamente tradicional em áreas do interior de Minas Gerais e do Nordeste, em forma de farofa. No Guia Alimentar para a População Brasileira, o Ministério da Saúde não faz nenhuma menção ao consumo de insetos. A recomendação da FAO pelo consumo de insetos se dá pela grande quantidade de proteínas encontrada nesses animais. Os números variam muito de acordo com o tipo de inseto, mas as espécies já consumidas no Brasil e as produzidas pela Nutrinsecta têm valores bem acima dos alimentos tradicionais (...). Por serem ricos em proteínas, os insetos conseguiriam suprir a mesma produção de nutrientes do gado gastando menos recursos – água, área e alimentos."

(RECOMENDADO pela ONU, consumo de insetos na dieta já ocorre no Brasil. G1: Natureza. Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/>>. Acesso em: 20 maio 2013).

Considere a matéria sobre o consumo de insetos e a posição brasileira e responda a alternativa correta:

- Ao ver os insetos como praga, o governo brasileiro desperdiça uma oportunidade de incentivar a produção e o consumo de um alimento tão proteico quanto a onerosa e antiecológica indústria da carne.
- Insetos podem ser comidos indiscriminadamente pois não são potenciais contaminadores, ou seja, não são capazes de produzir toxinas, trazer sujeiras e bactérias.
- O Brasil é o maior produtor de insetos da América Latina e possui o melhor mercado consumidor desse produto na região.
- O consumo de insetos só não é maior no Brasil pelo enorme impacto que causa ao meio ambiente.
- Os leilões do governo federal para a aquisição de energia nova deveriam priorizar apenas as térmicas a gás por serem mais lucrativas e limpas.

A forma verbal "responda" foi mal empregada. Seria mais adequado "marque" a alternativa correta.



48

"A aposentadoria pode gerar prejuízos para a saúde física e mental, revelou uma nova pesquisa. O estudo, publicado pelo centro de estudos Institute of Economics Affairs (IEA) com sede em Londres, descobriu que a aposentadoria leva a um "drástico declínio da saúde" no médio e longo prazos. Segundo a IEA, a pesquisa sugere que as pessoas devem trabalhar por mais tempo por razões de saúde e também financeiras. Na Grã-Bretanha, o governo já planeja elevar a idade mínima para a aposentadoria. "Mais empresários precisam pensar sobre como podem capitalizar em cima da população mais velha e aqueles que querem se aposentar devem refletir duas vezes sobre essa questão". O estudo, focado na relação entre atividade econômica, saúde e política pública de saúde na Grã-Bretanha, sugere que há uma pequena melhora na saúde imediatamente depois da aposentadoria, mas constata um declínio significativo no organismo desses indivíduos no longo prazo."

(APOSENTADORIA faz mal à saúde, diz estudo. **G1**: Ciência e Saúde. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/>>. Acesso em: 20 maio 2013).

De acordo com a matéria, podemos refletir que:

- [A] A aposentadoria leva a um "declínio da saúde" no médio e longo prazo porque a população mais velha deixa de fazer exercícios físicos.
- [B] A depressão é um mal que ataca unicamente pessoas idosas que estão fora do mundo do trabalho, ou seja, inativas.
- [C] A saúde mental durante a aposentadoria está diretamente associada à qualidade de vida ocupacional dos seres humanos, que não se restringe às relações de capital/trabalho.
- [D] A única forma de envelhecermos sem nos deprimirmos é nos mantermos mercadologicamente produtivos.
- [E] O valor das aposentadorias nunca é o suficiente para as pessoas viverem.



O verbo "refletir" tem teor subjetivo, inadequado para orientar uma ação.

49

No conto "Como um filho querido", a esposa e o esposo foram ao tabelião **com o intuito de**:

- a) Regularizar a situação de um parente registrando seu nome.
- b) Registrar o nome do filho querido que há 40 anos fazia parte da família, mas não tinha registro.
- c) Lavrar o ato de adoção do bolo no tabelionato, e assim, incorporá-lo à família como um filho querido com direito ao sobrenome da família Silva.
- d) Lavrar o ato de adoção do filho querido para que o mesmo recebesse o nome do seu avô paterno, Hermógenes.

A expressão "**com o intuito de**" é usual em provas, portanto é preciso familiarizar os alunos com os usos lexicais típicos das avaliações.



50

“Depreender”, “inferir” e “deduzir” são alguns dos verbos que circulam nas provas, mas, não raro, não são alvos de esclarecimentos prévios nas aulas de resolução de atividade.

No texto, três pessoas posicionam-se em relação aos efeitos da separação dos pais sobre os filhos: uma socióloga, um professor e o próprio autor. **Depreende-se** do texto que

- a) a opinião da socióloga é discordante das outras duas.
- b) a opinião do professor é discordante das outras duas.
- c) as três opiniões são concordantes entre si.
- d) o autor discorda apenas da opinião da socióloga.
- e) o autor discorda apenas da opinião do professor.



54

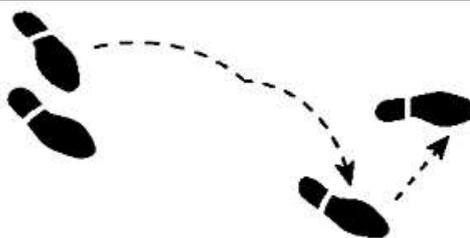
No item abaixo, embora o elaborador teça uma afirmação sobre a crítica do texto, não chega a existir um comando para o item. O enunciado se resume ao pronome “Eles”.

O autor faz uma crítica a determinados jovens políticos. Eles

- a) são descendentes de políticos e perpetuam velhos costumes e práticas de uma política viciosa.
- b) trabalham para que os outros jovens que não são políticos tenham seus direitos assegurados.
- c) assemelham-se à maioria da população brasileira que deseja serviços públicos de qualidade.
- d) desejam ser protagonistas das reformas tributárias.



52



Passo a passo para a elaboração de itens e questões

Tenha em mente a estrutura geral do item de múltipla escolha

Leia o texto a seguir: *Instrução*

Os répteis são vertebrados tetrápodes pertencentes à classe 'Reptilia'. O nome do grupo vem do latim, 'reptilis', que significa rastejar, e faz referência ao modo de locomoção de muitos desses animais. São conhecidas mais de 8.000 espécies de répteis, espalhadas dos trópicos até as regiões de clima temperado. Esses animais habitam ambientes terrestres, marinhos e de água doce. Acredita-se que os primeiros répteis tenham evoluído a partir de anfíbios primitivos, há mais de 250 milhões de anos.

FONTE: DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EDUCACAO.UOL.COM.BR/DISCIPLINAS/CIENCIAS/REPTEIS-PRIMEIROS-VERTEBRADOS-A-CONQUISTAR-O-AMBIENTE-TERRESTRE.HTM](https://educacao.uol.com.br/disciplinas/ciencias/repteis-primeiros-vertebrados-a-conquistar-o-ambiente-terrestre.htm)

Algumas características dos répteis permitiram que conquistassem definitivamente o ambiente terrestre. Essas características são: *Comando*

Suporte: textos figuras, gráficos etc.

Gabarito

a) Excreção de ácido úrico, fecundação interna, ovo com casca, pele queratinizada, presença de âmnio.

b) Controle da temperatura do corpo, excreção de ácido úrico, fecundação externa, presença de córion, ovo com casca.

c) Fecundação na água, excreção de ureia, ovo com casca, presença de saco vitelínico e controle da temperatura do corpo.

d) Fecundação externa, excreção de amônia, ovo com casca, presença de placenta e controle da temperatura do corpo.

e) Ovo sem casca, ausência de controle da temperatura do corpo, fecundação na terra, excreção de creatina, presença de alantoide.

Distratores

ESCOLHA O TIPO DE ITEM



TIPOS:

- a) Afirmativa incompleta
- b) Alternativas constantes
- c) Asserção e Razão
- d) Associação
- e) Foco negativo
- f) Interrogativa direta
- g) Lacuna
- h) Ordenação ou seriação
- i) Resposta múltipla

55

ORIENTAÇÕES GERAIS

- a) Nos textos de suporte, privilegie situações cotidianas dos estudantes ou relacionadas ao conteúdo da questão – é preciso haver relevância para a resolução. Nos casos de citação, a autoria deve ser indicada.
- b) Evite itens muito complexos, com vários dados de suporte se o objetivo for simples, como apenas lembrar quando um fato ocorreu. Saber data, por exemplo, não é um conhecimento muito produtivo.
- c) É mais indicado avaliar o entendimento, o raciocínio e a interpretação, em detrimento de dados que exijam pura e simplesmente a memorização.
- d) O comando deve ficar muito claro, mesmo antes de o aluno ler as alternativas. Também é preciso pensar bem na extensão desse comando.



56

- a) Evite usar comandos negativos como “Neste caso **não** podemos afirmar” ou “Assinale a alternativa **incorreta**”, pois envolvem a capacidade do aluno atentar para o detalhe da formulação, especialmente quando as questões anteriores têm comandos afirmativos.
- b) Faça distratores plausíveis. “Todas as anteriores”, “Nenhuma das anteriores”, “Sempre”, “Nunca”, “Todas” são expressões e termos que dispensam a reflexão do distrator e de fácil eliminação. Distratores espelhados também devem ser evitados.
- c) Redija a chave de resposta com clareza, mas sem que ela seja mais atrativa que os distratores.
- d) Atente-se aos paralelismo vistos: gramatical e semântico, de extensão e de conteúdo.



57

ORIENTAÇÕES NA ESCRITA DO ITEM

- a) Sobre a **pontuação**: as alternativas precisam ser independentes entre si, por isso **não** se deve utilizar ponto e vírgula ao final da formulação delas. Usa-se, em geral, o ponto final.
- b) Em comandos incompletos, as alternativas devem ser iniciadas com letras minúsculas.
- c) Dispense o uso de dois-pontos ao final do comando. Use ou interrogação ou não use pontuação alguma.
- d) Trechos dos textos-base quando são usados como alternativas de resposta devem seguir a ordem de apresentação no texto dado, sem haver, no caso, preocupação com a extensão, por exemplo.
- e) É importante também evitar as repetições de palavras. Veja o exemplo a seguir:



58

Um pesquisador conduziu um experimento com o objetivo de avaliar se a cor da embalagem tinha influência sobre a atratividade de um produto. Selecionou aleatoriamente uma amostra de 100 consumidores e posteriormente os alocou aleatoriamente em dois grupos. O primeiro grupo avaliou a atratividade de um protótipo com embalagem azul e o segundo grupo avaliou a atratividade do mesmo produto, com a mesma embalagem, mas vermelha. Tendo esse experimento como base, pode-se afirmar que:

- a) O método estatístico é a comparação da distribuição amostral da média da atratividade do produto;
- b) O método estatístico é a comparação da distribuição populacional da média da atratividade do produto;
- c) O método estatístico é a comparação da média populacional da média da atratividade do produto;
- d) O método estatístico é a comparação da média ponderada da atratividade do produto.

Observe como a expressão “**método estatístico**” se repete cansativamente no início de cada alternativa.



Um pesquisador conduziu um experimento com o objetivo de avaliar se a cor da embalagem tinha influência sobre a atratividade de um produto. Selecionou aleatoriamente uma amostra de 100 consumidores e posteriormente os alocou aleatoriamente em dois grupos. O primeiro grupo avaliou a atratividade de um protótipo com embalagem azul e o segundo grupo avaliou a atratividade do mesmo produto, com a mesma embalagem, mas vermelha. Tendo esse experimento como base, pode-se afirmar que **o método estatístico é a comparação**

- a) da distribuição amostral da média da atratividade do produto.
- b) da distribuição populacional da média da atratividade do produto.
- c) da média populacional da atratividade do produto.
- d) da média ponderada da atratividade do produto.

Colocar no enunciado trechos que se repetem em todas as alternativas

As alternativas são a continuação do comando, assim, usa-se letra minúscula. Usa-se o ponto final em cada alternativa.

ORIENTAÇÕES NA ESCRITA DO ITEM

- a) Para garantir a padronização na formatação não use recursos de destaque como itálico, aspas, negrito, sublinhado e caixa alta, exceto nos casos abaixo:

Itálico: apenas em expressões de outro idioma, fórmulas matemáticas, ou para títulos de obras, artigos, etc.

Aspas: apenas para citações.

Caixa alta: Apenas para siglas. Também deverá ser mantido um único tipo e tamanho da fonte, de acordo com o padrão pré-estabelecido.



61



EXERCÍCIOS

VAMOS PRATICAR?

62

ITEM 1. “O Mundo das Borboletas” mostra o nascimento, desenvolvimento e vida desses curiosos insetos

Após dois meses de exibição no Museu da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP), chega à Estação Ciência a exposição “O Mundo das Borboletas” baseada no livro “Borboletas” de autoria do professor Evoneo Berti Filho e João Ângelo Cerignoni, técnico de laboratório, ambos do Departamento de Entomologia e Acarologia (LEA) da própria ESALQ. Com inauguração ao público no dia 5 de julho (terça-feira), a exposição traz diversos painéis ilustrados que explicam didaticamente o desenvolvimento das borboletas e mostram como elas vivem seus poucos meses de vida. Sempre levando em conta o ambiente e as distintas e singulares fases das borboletas, a exposição mostra desde o ovo, passando pela vulnerável pupa, até finalmente atingir a maturidade e alçar voo para seu efêmero período de vida com asas, onde buscam apenas se reproduzir para dar continuidade a esse fascinante ciclo. A exposição é indicada para iniciados e iniciantes. Crianças, alunos de graduação, professores e interessados por biologia em geral devem aproveitar essa oportunidade de entrar em contato com animal tão interessante e único.

Fonte: <<http://cienciablog.blogspot.com/2011/07/o-mundo-das-borboletas-mostra-o.html>> Acesso em 24 set 2011..

Segundo o texto, as borboletas vivem

- A) poucos meses.
- B) em ambientes fechados.
- C) sempre em casal.
- D) solitárias.
- E) alçando voos longos.



Disponível em: https://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Ismart_Projeto_Alicerce_Exemplo_Questoes.pdf. Acesso em 01 mar. 2021.

63

ITEM 2.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6881

<<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira21.htm>> (Acesso em 19.07.11)

O humor da tira ocorre porque

- A) é incomum o Cebolinha pedir ajuda ao Cascão.
- B) Cascão nega, disfarçadamente, ajuda ao Cebolinha.
- C) Cascão oferece uma ajuda diferente da esperada pelo Cebolinha.
- D) ninguém pode vencer a Mônica, nem mesmo o Cascão.
- E) Cascão não sabe como poderia ajudar o Cebolinha, então apenas mostra sua solidariedade.



Disponível em: https://www.ismart.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Ismart_Projeto_Alicerce_Exemplo_Questoes_Gabarito.pdf. Acesso em 02 mar. 2021.

64

ITEM 3. ANALISE as afirmativas sobre o Modernismo brasileiro.

- I. Tem como marco inicial a Semana de Arte Moderna, em 1922.
- II. O objetivo era renovar o ambiente artístico-cultural.
- III. Unia artistas de vários seguimentos.
- IV. Tinha o objetivo de retratar somente os índios, devido ao viés nacionalista.

RESPONDA a alternativa que lista os itens corretos em relação ao modernismo.

- A) Somente I e IV.
- B) Somente II e IV.
- C) Somente I, II e III.
- D) Todas as alternativas.



Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ensino-médio>. Acesso em: 02 mar. 2021.

65

ITEM 4. Modelos de negócios

I - A TIM é uma empresa de telecomunicação que oferece, entre outros serviços, telefonia celular e acesso à internet.

II - O NETFLIX, por meio de uma assinatura mensal, oferece acesso ilimitado a filmes, documentários e séries de TV.

III - O BRADESCO PRIME oferece serviços financeiros para clientes de alta renda, por meio de uma rede de agências especializada.

IV - O GETNINJAS oferece uma rede de talentos para realizar trabalhos de curto prazo, como serviços de TI na residência. Os prestadores de serviço são ranqueados pelo usuários.

V - O BUSCAPÉ oferece um serviço de comparação de preços *on-line* de lojas virtuais.

Tipos de relacionamento com o consumidor:

VI - Assistência pessoal. **VII** - Assistência pessoal dedicada. **VIII** - Self-service.

IX - Serviço automatizado. **X** - Comunidade.

Qual associação de modelo de negócios e tipo de relacionamento com o consumidor é correta?

- a) I-X; II-VI, III- IX, IV- VII, V-VIII.
- b) I-VI; II-VII, III-VIII, IV-IX, V-X.
- c) I-X; II-IX, III-VIII, IV-VII, V-VI.
- d) I-VI; II-X, III-IX, IV- VIII, V-VIII.
- e) I-VI, II-IX, III-VII, IV-X, V-IX.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



ITEM 5. Analise as afirmativas a seguir:

I. A filosofia escolástica, que predominou na Baixa Idade Média, representou uma tentativa de integração dos ideais cristãos com a filosofia aristotélica.

II. Conhecido como o “Herói dos Dois Mundos”, Giuseppe Garibaldi lutou na Guerra dos Farrapos, no Brasil. Na Europa, Garibaldi destacou-se na Unificação Alemã.

III. O felá era utilizado no Egito para todo tipo de trabalho, desde os campos do faraó ou dos templos até a construção de pirâmides.

IV. A política cultural do Estado Novo com relação aos intelectuais caracterizou-se pela repressão indiscriminada, por serem os intelectuais considerados adversários de regimes ditatoriais.

- a) Estão corretas:
- b) I apenas.
- c) III apenas.
- d) I, II e IV apenas.
- e) Todas estão incorretas.



SOBRE O LÉXICO DO COMANDO:

por qual outro termo substituir as palavras em negrito?

ITEM 5.

TEXTO I Índios Quem me dera, ao menos uma vez, Ter de volta todo o ouro que entreguei A quem conseguiu me convencer Que era prova de amizade Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.

RENATO RUSSO. Disponível em: <http://multishow.globo.com>. Acesso em: 13 set. 2013 (fragmento).

TEXTO II O Brasil foi descoberto ou invadido? A terra que é descoberta Todos sabem muito bem Não existem habitantes O ser humano está distante Ali não mora ninguém.

ARAÚJO, J. Disponível em: www.pucrs.br. Acesso em: 13 set. 2013 (fragmento).

A canção e o cordel, como manifestações populares, discutem o início da história do Brasil. Cada texto apresenta seus argumentos, no entanto ambos **convergem** ao

- a) ponderarem a acidental chegada dos portugueses.
- b) ilustrarem o encontro cultural entre índios e europeus.
- c) criticarem a maneira como ocorreu a tomada do território.
- d) explicarem o avistamento da nova terra e de seus habitantes.



SOBRE O LÉXICO DO COMANDO

Por qual termo substituir a palavra em **negrito**?

ITEM 6. Ao chegar à casa, uma mulher foi surpreendida pelo seguinte bilhete escrito por sua filha: “Um amigo seu ligou e pediu que a senhora ligasse pra ele. Ele disse que a senhora tem o número.” Para que a comunicação entre as pessoas se efetive, são obrigatórias algumas informações. A leitura do texto permite compreender que a mãe não pode entrar em contato com seu amigo porque o texto omitiu dados importantes.

Que informação que não consta no bilhete é **relevante** para que a mãe consiga retornar a ligação para seu amigo?

- a) O prazo para que a mãe entrasse em contato.
- b) O horário em que a filha recebeu a ligação.
- c) O assunto a ser tratado na ligação.
- d) A identificação do amigo.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



69

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade dos itens que tanto frequentam as atividades e avaliações escolares depende de uma série de saberes especializados que, por vezes, não são ofertados aos professores nos curso de formação universitária, de pós-graduação etc.

Todavia, faz parte da rotina dos docentes elaborar itens, função que é realizada, por exemplo, por meio da imitação de formatos nem sempre adequados.

Em razão disso, consideramos a importância de fomentarmos esses conhecimento – com ênfase na clareza léxica dos comandos, já que eles guardam a instrução sobre o que precisa ser feito e orientam o entendimento na busca pelas respostas.



69

REFERÊNCIAS



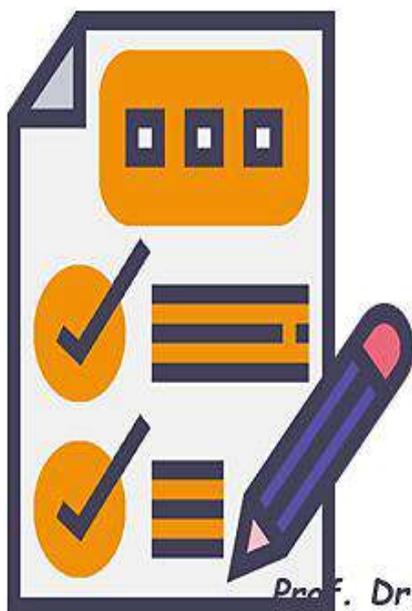
ANDERSON, Prue; MORGAN, George. **Desenvolvimento de testes e questionários para avaliação do desempenho educacional**. Tradução: Maria Lúcia de Oliveira. Disponível em: <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/402291468322763714/Desenvolvimento-de-testes-e-questionarios-para-avaliacao-do-desempenho-educacional>. Acesso em 08 de jan. 2020.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: o estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FERRAZ, Aderlande; P. FILHO, Sebastião C.S. O. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, A.P. (Org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016. FINATO, M. J. B.; ZILIO, L. **Textos e termos por Lothar Hoffmann: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre: Capes/Fapergs, 2015.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

LIMA, Bruno de Assis Freire de. **Item de avaliação de múltipla escolha: estudo na perspectiva das linguagens especializadas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.



Prof.^a Daniele Ribeiro
danielesrdossantos@gmail.com



Prof.^a Dr.^a Socorro Coelho
soccoelho@hotmail.com



Prof. Dr. Bruno de Assis Freire de Lima
brunoaflima@gmail.com



MINICURSO “USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA – TEORIA E PRÁTICA”.



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



**O DICIONÁRIO EM SALA DE
AULA: UM INSTRUMENTO
DE AMPLIAÇÃO
VOCABULAR**



1



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



Esta apresentação faz parte do cumprimento de uma das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

MESTRANDA: PROF.ª DANIELE SOARES RIBEIRO DOS SANTOS – Unimontes/EEDER

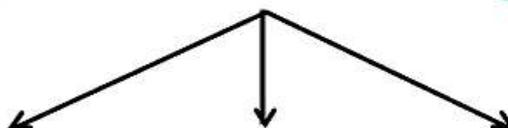
ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª MARIA DO SOCORRO VIEIRA COELHO – Unimontes

COORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO DE ASSIS FREIRE DE LIMA – IFMG/UFMG

2

RETOMANDO...

ITEM

LÉXICO ESPECÍFICO DOS COMANDOS LEXICOGRAFIA *DICIONÁRIO* *GLOSSÁRIO* *VOCABULÁRIO*

3

APRESENTAÇÃO

De acordo com Krieger (2006, p. 141), dicionários são obras que sistematizam o léxico de um idioma e trazem informações gramaticais e semânticas sobre as palavras de uma língua.

Assim, esses instrumentos são de suma importância no processo de ampliação lexical, pois a riqueza de saberes oriunda deles pode auxiliar nas diversas disciplinas escolares, contribuindo para o enriquecimento vocabular dos alunos.

Nesse viés, a Lexicografia Pedagógica (LP), ou Lexicografia Didática, surge motivada pela compreensão do importante papel didático dos dicionários, evidenciando a produtividade dessas obras em diferentes situações de aprendizado.

Apesar disso, vemos que ainda há uma subutilização dos dicionários em nossas escolas.

A fim de auxiliar na minimização desse fato, a presente apresentação traz aos professores noções importantes sobre essas obras e expõe estratégias de uso do dicionário em sala de aula, tendo em vista o quão valorosa essa obra de referência sobre a língua é.

4



Ao fim e ao cabo, o universo semântico se estrutura em torno de dois polos opostos: o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o Léxico. (BIDERMAN, 2001, p. 178)

5



OBJETIVOS

Geral: contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre o uso do dicionário em sala de aula.

Específicos:

- a) esclarecer conceitos sobre os dicionários.
- b) elucidar a organização externa e interna dessas obras.
- c) apresentar propostas de uso desse instrumento como meio de ampliação vocabular.

6

ABORDAGEM TEÓRICA



- Antunes (2012): contribuições sobre o léxico em sala de aula.
- Biderman (1984): estudos lexicográficos.
- Ferraz A.P (org.) (2016): léxico em sala de aula.
- Fromm (2003): aproveitamento do dicionário em sala de aula.
- Guia *Com direito à palavra: o dicionário em sala de aula*, desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2012: aproveitamento dos dicionários nas escolas brasileiras.
- Krieger (2012): lexicografia pedagógica e suas contribuições para o ensino.

7

METODOLOGIA



- Os procedimentos metodológicos para a realização desta videoaula envolvem a:
- explanação a respeito de conceitos importantes sobre dicionário, léxico, vocabulário e glossário.
- exposição de algumas especificidades dos dicionários, com ênfase naqueles utilizados nas escolas e no modo de organização destes.
- discussão sobre as potencialidades que o dicionário pode ofertar quando se visa ampliar a competência vocabular dos alunos.
- atividade de fixação sobre o conteúdo explicitado.

8

DEFINIÇÕES:



LÉXICO

O conjunto das palavras e expressões de uma língua é denominado *léxico*. A noção de *léxico* é abstrata, visto que não se consegue saber exatamente qual é o total de palavras em uso.

VOCABULÁRIO

Uso que os falantes fazem de uma parte do *léxico*, ou seja, de um subconjunto desse total de palavras. Vocabulário, então, é o conjunto de palavras e expressões efetivamente utilizado por uma pessoa ou por um grupo de pessoas de uma determinada faixa etária, região ou de uma época específica.

9

TERMO



Quando o vocabulário é técnico, no caso das áreas especializadas do conhecimento, como Matemática e Linguística, por exemplo, as palavras que particularizam uma determinada área formam a terminologia dessa área. Nesse caso, fala-se em *termos*.

VOCÁBULO

Formas dependentes (não funcionam isoladamente em um enunciado) – como artigos, preposições, conjunções.

PALAVRA

Formas livres (podem existir sozinhas num enunciado) – como nomes, verbos, pronomes.

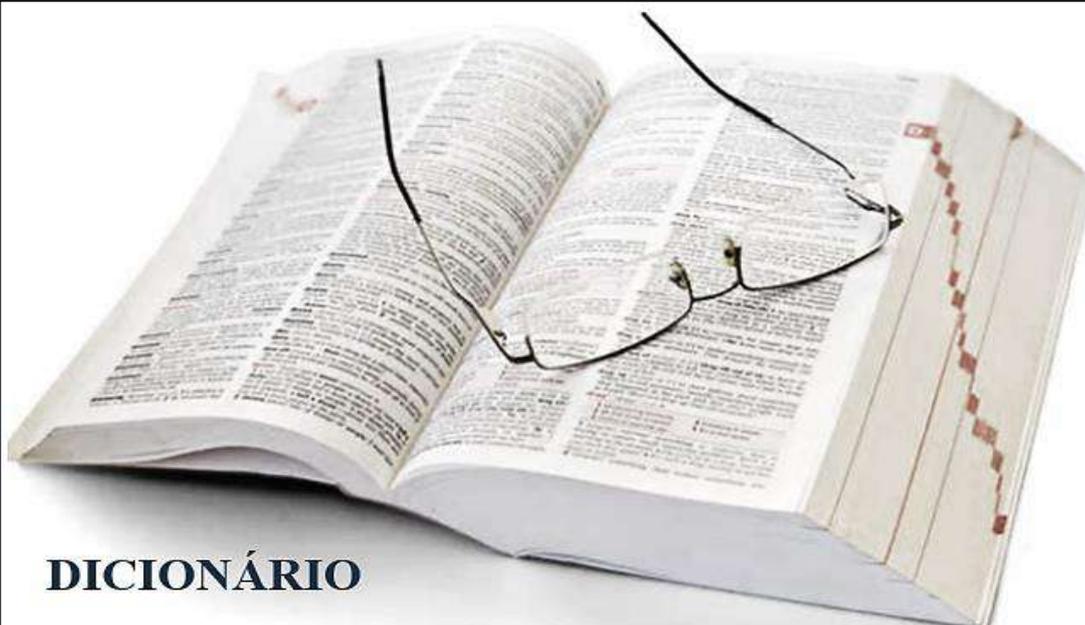
LÉXICO



- a) O léxico é entendido como o conjunto de todas as palavras de uma língua, também chamadas de **unidades lexicais** ou **lexias**.
- b) 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.
- c) Do léxico 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.
- d) A representatividade de um item lexical está associada à legitimidade da palavra da língua ao ser dicionarizada.
- e) Um bom domínio do léxico não é o único fator, mas é condição indispensável para alcançar um resultado positivo nas competências visadas pelos ensinamentos de língua materna.

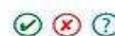
<http://www.lettras.ufmg.br/gtlex>. Acesso em: 13 out. 2020.

11



DICIONÁRIO

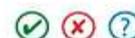
Um cartório de registro de palavras e, como tal, concede-lhes a certidão de nascimento. (KRIEGER, 2012, p. 18)



12

DICIONÁRIO – UMA DEFINIÇÃO

- a) 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.
- b) Além disso, um dicionário apresenta orientações linguísticas (classe gramatical da palavra descrita, origem e exemplo de aplicação do vocábulo).
- c) Há diversos tipos de dicionário: científicos, terminológicos, jurídicos, escolares, entre outros.
- d) A **proposta lexicográfica** de cada dicionário determinará a organização dele.



13

REPOSITÓRIO DE UMA LÍNGUA

- a) Lexicografia é a ciência de utilização dos dicionários. É uma atividade antiga e tradicional.
- b) Os **glossários** latinos medievais são percussores do que conhecemos como dicionários: tais glossários eram listagens de palavras que auxiliavam a leitura de textos da Antiguidade Clássica e da Bíblia.
- c) Entre os séculos XVI e XVII há a elaboração dos primeiros dicionários bilíngues e monolíngues.
- d) Conforme Biderman (1998, p. 17), o dicionário de uma língua faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais a que se referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Eles guardam *o tesouro da língua*.
- e) Para Krieger (2012, p. 10), o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua e sobre a linguagem.
- f) De acordo com Ferraz (2016, p. 6), a gramática e o dicionário são os dois pilares do saber metalinguístico.



14

A
EVOLUÇÃO
HISTÓRICA
DA APRESENTAÇÃO
DO
DICIONÁRIO

THE SOVRO
DALINGOA
PORTVGVESA.

COMPOSTO PELO PADRE D.
Bento Percyra da Companhia de IESV, Portuguez
Borbano: Lente que foy da primeira classe de Rhetorica em a Vniuersidade de Euora: & hoje o he da sagrada Theologia em a mesma Vniuersidade.

TEM TODOS OS VOCABULOS PORTUGUESES QUE
trazem Cardozo de Barbosa, & de noua outras muçagamas, em tanta copia, que se os
vocalis acrescentadas ás outras cartas, & mais, que todas quantas
sejam sabidas Vocabulorum.

E ASSIM PERA QVE

SE VEIA A FALTA DE VOCABVLARIO EM que estuamos, com defcredito de nossa lingua, sendo injustamente de alguém julgada por menos copiosa, pode aduertir o carido leitor nos vocabulos que feusó este final: porque nenhum delles traz o Vocabolario de Barbosa, que he o mais copioso: & se bem aduertir, achará que muy de ordinario vão assignalador a fio feis, dez, vinte, & mais em cuja proua, por exemplo, se podem ver os lugares seguintes.

ENTRE A PALAVRA

Encartada coufa, & a palavra Encodeadura. *trac, se dom, & nis quarenta & sete. Espera Eterno. Examinar trac, se dom, & nis quarenta & hum. Entre In-nouar. Instrumento trac, se dom, & nis y, uenta & se. Entre Recambio. Reclamar, trac, hum, & nis quarenta & sete. Entre Trado, & Trapaça, trac, nou, & nis setenta & tres.*

E M LISBOA

Com licença de S. Inquisiçom Ordinaria, & do Rey.
Na officina de Paulo Craetboeck, & à sua custa. Anno 1697.

Bento PEREIRA (1605-1681); *Thesouro da lingua portugueza*. Eborae, ex Typographia Academiae, 1697.



15

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO



A, antes do B.

- | | |
|---|--|
| Abayxar. <i>Deijcio is. Deprimo, is. Submisio, is.</i> | Abaterse. <i>Se demittere, contrabere, subijcere.</i> |
| † Abayxar as vergas. <i>Antennas demittere.</i> | Abatida coufa. <i>Abiectus, a, um. Depressus, a, um.</i> |
| Abayxarse. <i>Proiunho, is. Procubo, as.</i> | Abatido estar. <i>lacto, es.</i> |
| Abayxo. <i>Infra. Prap.</i> | Abatimento. <i>Abiectio, onis. Submisio, onis. Humi-
liatio, onis.</i> |
| Aballada coufa. <i>Concupis, a, um. Impulsus, a, um.</i> | Abaxar. <i>Vide abayxar.</i> |
| Aballar. <i>Couquaço, as. Moueo, es. Demolior, tris.</i> | A B C, <i>Alphabeticum. i. Abecedarium, ij.</i> |
| Aballifada coufa. <i>Metatus, a, um. Designatus,
a, um.</i> | Abegara, lig. <i>Vide Bebera.</i> |
| Aballifado. <i>Vide afamado.</i> | Abegam. <i>Villicus. i. Villico, onis.</i> |
| Aballifador. <i>Metator, oris. Designator, oris.</i> | Abegoa. <i>Villica, e.</i> |
| Aballifar. <i>Metor aris. Designo, as.</i> | Abegoaria, vel abegaria. <i>Villicatio, onis. Res
agratia.</i> |
| Aballo. <i>Motus, us. Trémor, oris. Impulsus, us.</i> | † Abegoens, que curáo nos hospitaes. <i>Parabola-
lans, orum.</i> |
| Abalroar com alguém. <i>Congredior, eris.</i> | † Abegoura. <i>Vide Lanoura, Sementeira.</i> |
| Abalroar com a nao. <i>Nautm ad nauem appe-
llere.</i> | Abegaruco. <i>Reporia, e. Merops, pis.</i> |
| Abanador. <i>Ventilator, oris.</i> | Abelha. <i>Apis, vel. Apis, is. Melifera, e.</i> |
| Abanadura. <i>Ventilatio, onis.</i> | Abelha mestra. <i>Rex apum.</i> |
| Abanar. <i>Ventilo, as.</i> | † Abelha criança. <i>Nympha, e. Apis nouella.</i> |
| Abanar as moscas. <i>Muscas abigere.</i> | Abelham, que come as abelhas. <i>Apisitra, e,
Fucus, i.</i> |
| Abanar as arvores. <i>Arbores concutere.</i> | Abelharfe. <i>Proprio, as. Accitlero, as.</i> |
| Abanarse. <i>Flabello auram colligere.</i> | Abelninha. <i>Apicula, e, vel. Apacula, e.</i> |
| Abano, ou auano. <i>Flabellum, i. Sufflatorium, ij.
Ventilabro, onis.</i> | Abelhudamente. <i>Preproperé.</i> |
| Abano de enxotar moscas. <i>Muscarium, ij.</i> | Abelhudo. <i>Preproperus, a, um.</i> |
| Abanos. <i>Collaria ium. Vide Enrocar.</i> | Abem, vt deitar a bem. <i>Boni consulere.</i> |
| Abanos da camifá. <i>Patagiat a, e. Patagium, ij. Re-
dimicula colli</i> | † Abencoada coufa. <i>Remedatus, a, um.</i> |

16

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO



hedra

M.M. Santiago-Almeida

minidicionário

livre  CC

da língua portuguesa

A a

a *s.m.* 1. Primeira letra e primeira vogal do alfabeto português. *prep.* 2. Indica direção ou destino; para. *art.* 3. Feminino do artigo *o*. *pron.* 4. Feminino do pronome *o*.

à Contração da preposição *a* com o artigo *a*.

A *s.m.* 1. MÚS. A nota ou o acorde referente ao *lá*, ou à sexta nota da escala de *dó*. 2. FÍS. Símb. de *ampère*. 3. Na avaliação escolar, é a nota mais alta. (*Ele só tira A em matemática.*) 4. MAT. No sistema hexadecimal, representa o décimo primeiro algarismo, equivalente ao número decimal 10.

a.ba *s.f.* 1. Prolongamento de alguns objetos para além de sua parte principal. 2. Parte do chapéu que sombreia o rosto. 3. Parte da carne da costela do boi.

a.ba.ca.te *s.m.* Fruto do abacateiro, de casca verde, com grande caroço e polpa oleaginosa de um verde amarelado.

a.ba.ca.tei.ral [Pl.: -ais] *s.m.* Coletivo de abacateiro.

a.ba.ca.tei.ro (ê) *s.m.* BOT. Árvore frutífera cujo fruto é o abacate.

a.ba.ca.xi (ch) *s.m.* 1. Fruta comestível de casca grossa e espinhenta, carnosa, em geral com muito caldo; ananás. 2. O pé dessa fruta. 3. FIG. Problema difícil de resolver.

a.bai.xa.lín.gua (ch) [Pl.: abaixa-línguas (ch)] *s.m.* Instrumento em forma de espátula usado, durante exame ou cirurgia, para manter a língua abaixada.

a.bai.xa.luz (ch) [Pl.: abaixa-luzes (ch)] *s.m.* Parte do abajur que protege a lâmpada; cúpula, quebra-luz.

a.bai.xa.men.to (ch) *s.m.* 1. Ato ou efeito de abaixar. 2. Diminuição; humilhação. 3. Desvalorização.

a.bai.xar (ch) *v.t.* 1. Tornar menor em altura ou intensidade. 2. Dirigir algo para o chão. *v.pron.* 3. Humilhar-se, rebaixar-se.

a.bai.xo (ch) *adv.* 1. Em lugar, posição ou situação inferior. 2. Na direção da parte mais baixa. *interj.* 3. Protesto contra uma pessoa ou situação.

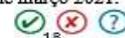
a.bai.xo-as.si.na.do (ch) [Pl.: abaixo-assinados (ch)] *s.m.* Documento de reivindicação, de protesto ou de apoio assinado por muitas pessoas.

a.ba.jur *s.m.* 1. Objeto que serve para iluminar, dotado de uma lâmpada protegida por uma cúpula. 2. DESUS. A cúpula desse objeto.

a.ba.la.da *s.f.* Usada na locução *de abalada*: rapidamente, de forma precipitada.

a.ba.la.do *adj.* 1. Que sofreu abalo, estremecimento. 2. Chocado, assustado; comovido.

Santiago-Almeida, M. M. Minidicionário livre da língua portuguesa. São Paulo: Hedra, 2011. p. 13. A cesso em: 05 de março 2021.

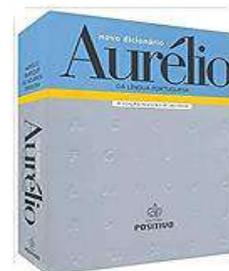


18

CONCEITOS IMPORTANTES



DICIONÁRIO
VOCABULÁRIO
GLOSSÁRIO

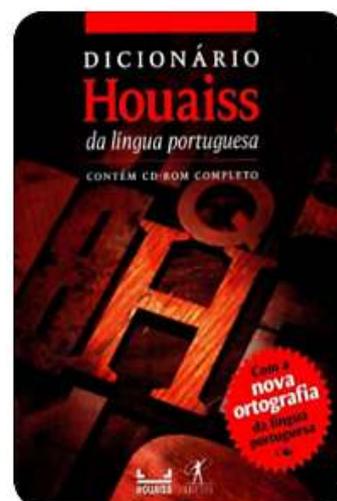


19

PARA O QUE SERVE UM DICIONÁRIO?

Conforme Krieger (2012.), o dicionário é historicamente um tesouro linguístico, pois guarda em si o patrimônio lexical de uma língua.

Ainda de acordo com a autora, o próprio nome dessa obra revela isso: o sufixo *arium*, do termo latino *dictionary*, significa depósito; “lugar em que se guarda o *dictio*, ou seja, as palavras”. (p. 17),



20

O DICIONÁRIO E O DINAMISMO DA LÍNGUA

Biderman (2001) tece considerações sobre como as mudanças sociais são refletidas nos dicionários.

a. Consideremos as palavras *dona* e *dona-de-casa*.

- A 2ª edição do Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (1939) assim define **dona**:
- "Senhora de alguma coisa; proprietária; título e tratamento honorífico que precede o nome próprio das senhoras."
- A 10ª do PDBLP (1960) repete a mesma definição e acrescenta ainda: (Bras.) mulher, esposa.
- *Dona-de-casa* não existe em ambos os dicionários.



21

O DICIONÁRIO E O DINAMISMO DA LÍNGUA

Na 1ª edição do AURÉLIO (1975) há as duas entradas.

Dona [do lat. *domina*] s.f. 1. Senhora de alguma coisa; proprietária. 2. Título de tratamento honorífico que antecede o nome próprio das mulheres pertencentes às famílias reais de Portugal e do Brasil. 3. Título que precede o nome próprio das senhoras. 4. *Bras. Pop.* Mulher; esposa. 5. *Bras. Pop.* Mulher, moça.

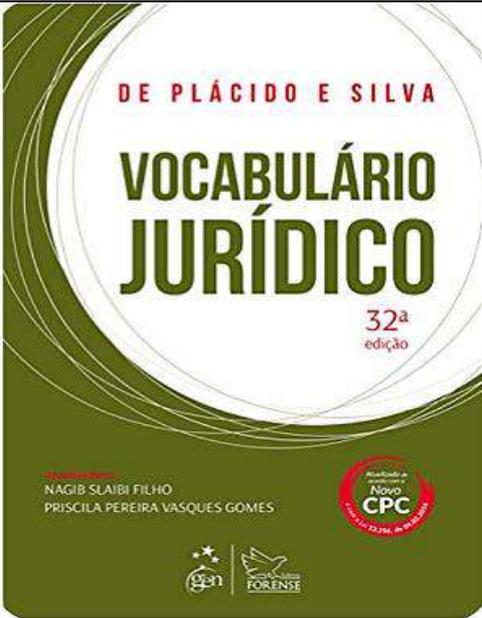
Dona-de-casa. s.f. Mulher que dirige e/ou administra o lar. [Pl: donas-de-casa].



22

VOCABULÁRIO

Vocabulário corresponde ao conjunto de palavras que frequentam a realidade linguística de uma dada área científica.



23

VOCABULÁRIO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

✓ ✗ ?

Início > Nossa Língua > Busca no Vocabulário

Busca no Vocabulário










 O sistema de busca do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, quinta edição, 2009, contém 381.000 verbetes, as respectivas classificações gramaticais e outras informações conforme descrito no Acordo Ortográfico.

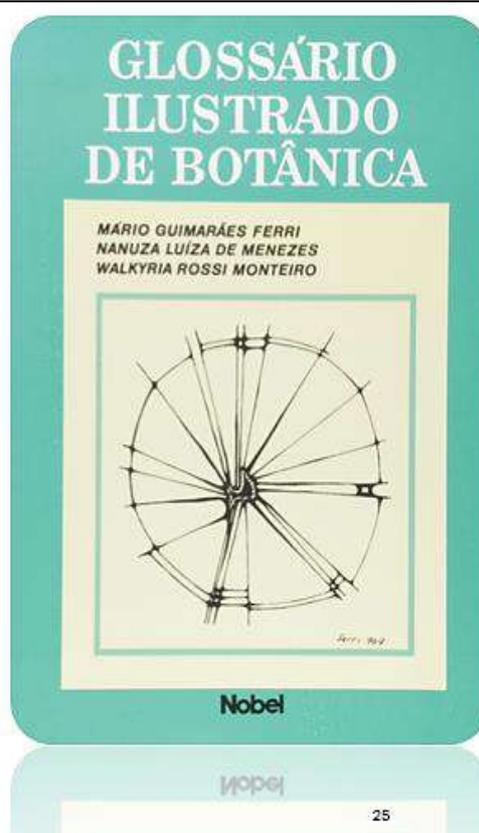
As divergências entre o VOLP impresso e a versão on-line resultam, quase sempre, de ter esta última incorporado as correções publicadas em suplemento, com as alterações feitas após a 5ª edição.

Página do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em : <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 14 out. 2020.

✓ ✗ ? 24

GLOSSÁRIO

- O glossário diz respeito às palavras que surgem em um determinado texto.
- Comumente, o glossário apresenta apenas uma definição do termo: aquela que melhor define a palavra no contexto de emprego do texto em discussão.



http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6945769. Acesso em: 03 de nov. 2020.



SUMÁRIO	
PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
TIPOS DE DEFICIÊNCIA COLETADOS NO CENSO ESCOLAR	6
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	10
RECURSOS PARA USO DÍCEM(A) ALUNO(A) EM SALA DE AULA E PARA PARTICIPAÇÃO EM AVALIAÇÕES DO INEP/ISAEE)	12
FUNÇÃO QUE EXERCE NA ESCOLA	14
CARACTERIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA DA ESCOLA	15
RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU MOBILIDADE REDUZIDA NAS VIAS DE CIRCULAÇÃO INTERNAS DA ESCOLA	16
REFERÊNCIAS	19





27

ATENÇÃO!

Pessoas com "transtornos funcionais específicos", tais como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia, bem como pessoas com "dificuldade de aprendizagem", **NÃO devem ser declaradas ao Censo Escolar como tendo deficiência.**

Surdocegueira

Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitante. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aquisição de uma língua. Na forma pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas são adquiridas após a aquisição de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais).

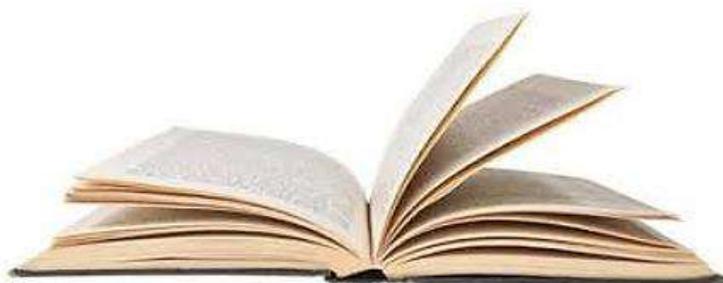
Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.





28

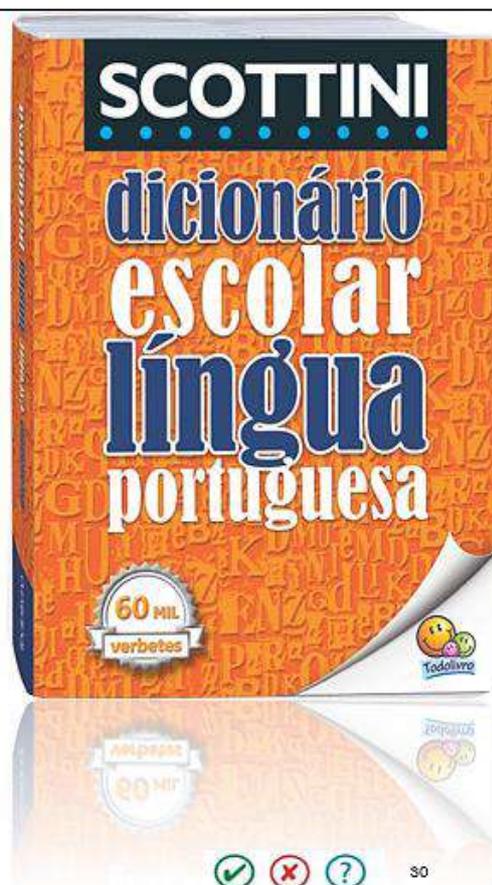
OS DICIONÁRIOS DE USO ESCOLAR



29

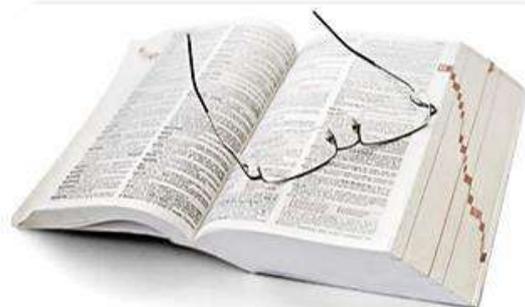
OS DICIONÁRIOS DE USO ESCOLAR

- PNLD DICIONÁRIOS
- TIPOS DE DICIONÁRIOS



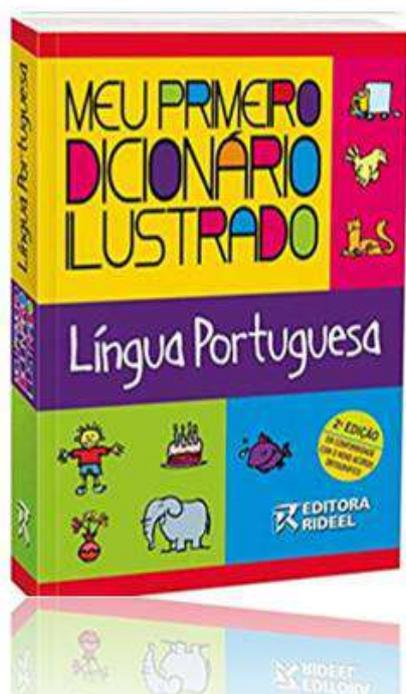
OS DICIONÁRIOS DE USO ESCOLAR

- a) **Dicionário padrão da Língua Portuguesa:** tipo de dicionário que faz um levantamento do léxico brasileiro, suas concepções e ortografia, orientando-se, sobretudo, pela norma-padrão. (BIDERMAN, 1984).



31

OS DICIONÁRIOS DE USO ESCOLAR



- b) **Dicionário como recurso didático: PNLD** – a partir de 2006, as escolas estaduais e municipais brasileiras passaram a ser providas de dicionários construídos a partir de critérios específicos para cada etapa da escolaridade.



32

TIPOS DE DICIONÁRIOS DE USO ESCOLAR

Quadro 1 – Tipologia de dicionários escolares do PNLD 2012.

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

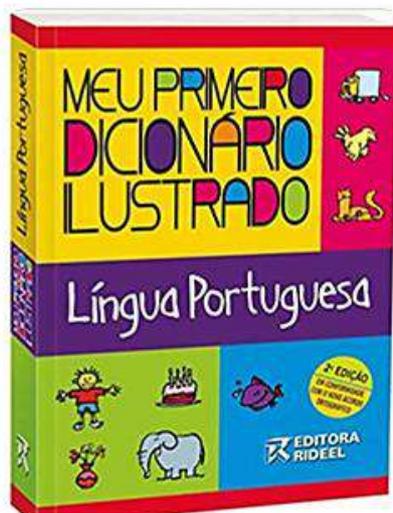
Fonte: BRASIL, 2012, p. 19.

Tipologia de obras escolares do PNLD-Dicionários Fonte: BRASIL, 2012, p. 19.



33

DICIONÁRIOS TIPOS 1 E 2



- Os dicionários dos tipos 1 e 2 são destinados aos alunos do ensino fundamental 1.
- Têm como foco um vocabulário básico para os alunos dessas etapas e se apoiam na familiaridade básica com a escrita.
- Recorrem persistentemente a ilustrações.
- Utilizam uma linguagem simplificada para apresentar os verbetes.

ambulância
A ambulância é um carro especial para levar pessoas doentes ou machucadas para o hospital.

[Meu primeiro dicionário Caldas Aulete infantil ilustrado]

Fonte: Brasil, 2012, p. 27.

34

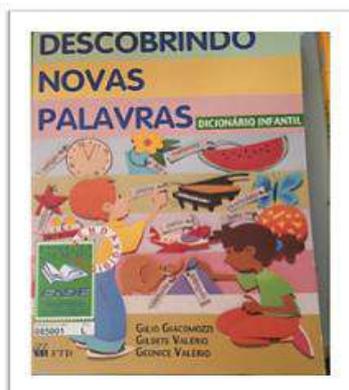


EXEMPLO DE DICIONÁRIO TIPO 1

Destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental
Possui entre 500 e 1000 verbetes.



desmaio *des-mai-o*
O desmaio ocorre quando alguém passa mal, perde as forças e fica desacordado.
Muito calor pode causar desmaio.
• família: desmaiado, desmaiar



dormir (dor-mir) *verbo*
Pegar no sono; descansar no sono:
Para termos boa saúde, precisamos
dormir bem. As corujas **dormem**
de dia.



35

EXEMPLO DE DICIONÁRIO TIPO 2

2º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Possui entre 3.000 e 15.000 verbetes.



38

DICIONÁRIOS TIPO 3 - 6º ao 9º ano do E. Fundamental

- a) Embora em seu projeto gráfico-editorial esse tipo de dicionário seja orientado para o público jovem escolarizado, possui características típicas de minidicionários de uso geral:
- registram entre 19.000 e 30.000 palavras;
 - só se valem — quando é o caso — de ilustrações funcionais, jamais recorrendo, portanto, a universos ficcionais ou perseguindo objetivos puramente motivacionais;
 - têm uma estrutura de verbete mais complexa que os dicionários dos dois tipos anteriores;
 - trazem um maior número de informações linguísticas sobre as palavras registradas;
 - usam, nas definições e explicações, uma linguagem mais impessoal, às vezes mais especializada ou técnica, nem sempre diretamente acessível para o aluno.



39

ENSINO FUNDAMENTAL

DICIONÁRIO DIDÁTICO





DICIONÁRIOS SM
 DIDÁTICOS POR DEFINIÇÃO

quingentésimo, ma

quilo-hertz <qui.lo.hertz> (Pron. [quilorréris]) s.m.2n. Unidade de frequência equivalente a mil hertz. □ **ORTOGRAFIA** Seu símbolo é kHz, sem ponto.

quilolitro <qui.lo.li.tro> s.m. Unidade de volume equivalente a mil litros. □ **ORTOGRAFIA** Seu símbolo é kl, sem ponto.

quilombo <qui.lom.bo> s.m. No período colonial brasileiro, povoação secreta onde escravos fugitivos se refugiavam. □ **ORIGEM** É uma palavra de origem africana.

quilombola <qui.lom.bo.la> s.2g. No período colonial brasileiro, escravo fugitivo que se refugiava em um quilombo.

quilometragem <qui.lo.me.tra.gem> (pl. *quilometragens*) s.f. **1** Quantidade de quilômetros percorridos: *a quilometragem de um carro.* **2** Expressão de uma medida de distância em quilômetros: *a quilometragem de uma estrada.*

quilométrico, ca <qui.lo.mé.tri.co, ca> adj. **1** Do quilômetro ou relacionado a essa unidade de comprimento. **2** *figurado* Muito extenso ou comprido.

quilômetro <qui.lô.me.tro> s.m. **1** Unidade de comprimento equivalente a mil metros. **2** Em uma estrada, ponto localizado entre dois marcos da quilometragem: *O sítio fica no quilômetro 30 da rodovia.* □ **ORTOGRAFIA** Na acepção 1, seu símbolo é km, sem ponto.

quilowatt <qui.lo.watt> (Pron. [quilouóti] ou [quilováti]) s.m. Unidade de potência equivalente a mil watts. □ **ORTOGRAFIA** Seu símbolo é kW, sem ponto.

quimera <qui.me.ra> s.f. **1** Em mitologia, monstro que é metade leão e metade cabra, com rabo de réptil ou de dragão. **2** Plano, ideia ou concepção irrealizável no momento em que foi criada ou formulada: *Acreditar que você poderá fazer todo o trabalho sem ajuda é uma quimera.*

química <qui.mi.ca> s.f. **1** Ciência que estuda as transformações de algumas substâncias em outras, sem que os elementos que as integram se alterem. (Veja imagem na página seguinte.) **2** *popular* Afinidade entre duas ou mais pessoas: *O grupo funciona muito bem porque há química entre os atores.*

químico, ca <qui.mi.co, ca> || adj. **1** Da química ou relacionado a ela: *O hidrogênio, o chumbo e o boro são elementos químicos.* **2** Da composição dos corpos ou elementos químicos: *O elemento química da água é H₂O.* || s.

Segundo Krieger (2012, p. 20), os dicionários destinados à escola, em particular os do tipo 3, conforme a terminologia do MEC, são inspirados na proposta de se construir **ao modo de um dicionário padrão**, fazendo o registro de um conjunto de léxico representativo de língua portuguesa e sistematizando muitos dados sobre cada uma das palavras registradas.

Em razão da sua funcionalidade na escola, esses dicionários trazem ainda informações sobre silabação, acentuação, relações de sinonímia, antonímia, famílias de palavras, entre outros aspectos, mais adiante detalhados.

Exemplo de verbete a seguir.



41

ESTRUTURA DE UM VERBETE DE DICIONÁRIO TIPO 3.

desemprego (de. sen. ca. be. car) *v.* 1 Pop. Tirar da cabeça, da ideia; DISSUADIR. [*td.* + *de*: *Desencabeçou o filho de sair de casa.*] 2 Fig. Desviar do bom caminho, por maus conselhos ou exemplos; DESENCAMINHAR. [*td.*] ▶ 12 **desencabeçar** [E: *des-* + *encabeçar*.]

desencabrestar (de. sen. ca. bres. tar) *v.* 1 Tirar ou soltar-se do cabresto. [*td.*: *desencabrestar um cavalo*; *pr.*: *Os potros desencabrestaram-se a noite.*] 2 Fig. Tornar(-se) impetuoso, descomedido. [*td.*: *Liberdade em excesso desencabresta os jovens*. *pr.*: *Com a ausência dos pais, desencabrestou-se.*] ▶ 1 **desencabrestar** [E: *des-* + *encabrestar*.]

desencadear (de. sen. ca. de. ar) *v.* 1 Fazer ter ou ter início, provocar o início de (processo, ação, reação etc.), ger. com impeto. [*td.*: *Sua atitude desencadeou uma onda de protestos*; "...o abraço do tio desencadeia a memória emotiva da infância..." (O Dia, 25.12.03). *int./pr.*: *Ao entardecer, uma tempestade desencadeou(-se).*] 2 Desunir(-se) o que estava unido, preso ou atrelado (por cadeias ou outro tipo de conexão); SOLTAR(-SE). [*td.*: *desencadear um prisioneiro*. *pr.*: *Sua ambição desencadeou-se de seus medos, e ele resolveu arriscar.*] ▶ 13 **desencadear**] • de. sen. ca. de: a. men. to *sm.* [E: *des-* + *encadear*.]

desencaixar (de. sen. cai. xar) *v.* Fazer sair ou sair do encaixe. [*td.*: *A vibração desencaixou o calço do motor*. *int./pr.*: *Com a vibração, o calço do motor desencaixou(-se).*] ▶ 1 **desencaixar**] • de. sen. cai. xa. do a.; de. sen. cai. xe *sm.* [E: *des-* + *encaixar*.]

desencaixotar (de. sen. cai. xo. tar) *v. td.* Tirar de caixa ou caixote: *Você já desencaixotou os livros?* ▶ 1 **desencaixotar**] • de. sen. cai. xo. ta. do a.; de. sen. cai. xo. ta. men. to *sm.* [E: *des-* + *encaixotar*.]

desencalacrar (de. sen. ca. la. crar) *v.* Fazer sair ou livrar-se de problemas, ger. financeiros. [*td.*: *Ajudou a desencalacrar o amigo endividado*. *pr.*: *Atolado em*

Houaiss e Villar, 2008, p. 262.

42

DICIONÁRIOS TIPO 4 - Ensino Médio

- Dicionários de Tipo 4 são destinados prioritariamente ao ensino médio.
- Registram entre 40.000 e 100.000 verbetes.
- Do ponto de vista do seu porte e dos objetivos visados, o tipo 3 e o 4 procuram aproximar-se do dicionário padrão, referência inescapável para a compreensão dos gêneros lexicográficos.
- As definições são mais técnicas e impessoais, o que requer, em muitos casos, a mediação do professor.
- A pretensão é que os alunos até o final do ensino médio consigam manusear e entender as informações apresentadas nos verbetes, o que nem sempre se torna alvo das ações docentes.



43

ESTRUTURA DE VERBETE DE DICIONÁRIO TIPO 4

radical (ra.dí.cal) **a2g.** 1 Ref. a raiz 2 Ref. à base, ao fundamento, à origem de qualquer coisa: **FUNDAMENTAL** 3 Fig. Que não é moderado; que é drástico, total (dieta radical: mudanças radicais) 4 Fig. Que é rígido, extremado em suas opiniões ou posições: *um defensor radical dos direitos humanos.* 5 Pol. Que é partidário do radicalismo (2); **RADICALISTA** 6 Esp. Diz-se de esporte que envolve muitos riscos 7 Cir. Diz-se de cirurgia que remove todo o tecido ou órgão lesado (mastectomia radical) [Pl.: -cais.] **sm.** 8 Gram. Parte de uma palavra que mantém sua significação básica e à qual se acrescentam vogal temática e flexões de gênero, número, pessoa (p. ex., *luz* - é o radical de *luzir* e de *luzes*) [Uma palavra pode se constituir somente de radical, como *luz*, *sol* etc.] 9 Mat. Símbolo us. na operação de radiação 10 Quím. Radical livre **s2g.** 11 Pol. Partidário do radicalismo (2); **RADICALISTA** [Pl.: -cais.] [E: *radic(i)* + -al. Hom. Par.: *radicais* (pl.), *radicais* (fl. de *radicar*).] ■■ ~ livre Quím. Molécula ou fragmento de molécula em que os elétrons se encontram desemparelhados, e que pode desencadear reações em cadeia [Os radicais livres são considerados como causadores de envelhecimento, doença cardíaca e alguns tipos de câncer.] ~ **primário** Ling. Radical (8) mínimo, que não é derivação de outro radical ~ **secundário** Ling. Radical (8) derivado de outro radical



44



O *Minidicionário Livre da Língua Portuguesa* é a primeira obra de referência impressa sob as licenças Creative Commons (CC-BY-NC), permitindo ao leitor reproduzir, distribuir e modificar seu conteúdo, desde que não faça dele uso comercial e mencione sempre o nome do autor.

Com 35 mil verbetes, o dicionário conta ainda com divisão silábica, indicação de pronúncia e grafia dos plurais irregulares, além da maioria dos nomes de grupos e línguas indígenas do Brasil, geralmente não dicionarizados.



47

naDúvida 

<https://www.naduvida.com.br/>



48

MACROESTRUTURA DOS DICIONÁRIOS

- a) O dicionário se organiza em três grandes partes principais: as páginas iniciais da obra, o corpo do dicionário e as páginas finais do dicionário.
- b) As páginas iniciais frequentemente incluem apresentação, prólogo, introdução, instruções de uso do dicionário, listas e abreviaturas.
- c) O corpo do dicionário é constituído pela nomenclatura em si, isto é, o dicionário propriamente dito. É dentro da macroestrutura que se apresentam as microestruturas, denominadas de verbetes.
- d) Nas páginas finais da obra, geralmente, são incluídos anexos, tabelas, bibliografia, informações enciclopédicas etc.



49

INSTRUÇÕES DE USO

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.

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 ⟨ó⟩
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⟩

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]

51

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]

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 ⟨ó⟩ ... [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]

52

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 acepção diferente.

so.te.ro.po.li.ta.no *adj.* e *subst.* Ver *salvadorense.*

sal.va.do.ren.se *adj.2g.* Relativo a Salvador, capital da Bahia. 2. *s.2g.* Indivíduo natural ou habitante dessa cidade.

7. As áreas de conhecimento estão indicadas com letra maiúscula (versalete).

a.be.lha (ê) *s.f. ZOO.* Inseto de quatro asas membranosas produtor de cera e mel.

8. As acepções foram ordenadas do sentido mais geral para o particular.

Equipe do Minidicionário Livre.

53

ABREVIATURAS

[] — Indica plural e feminino.	HIST. — História.
() — Abonação.	INFORMÁT. — Informática.
// — Indica pronúncias alternativas.	interj. — Interjeção.
() — Indica pronúncia.	JUR. — Jurídico.
Abrev. — Abreviatura.	LITER. — Literatura.
<i>adj.</i> — Adjetivo.	loc. adv. — Locução adverbial.
<i>adj. e s.m.</i> — Adjetivo e substantivo masculino.	LUS. — Lusitanismo.
<i>adj.2g.</i> — Adjetivo de dois gêneros.	MAT. — Matemática.
<i>adj.2g. e s.2g.</i> — Adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros.	MED. — Medicina.
<i>adv.</i> — Advérbio.	MIT. — Mitologia.
ANAT. — Anatomia.	MÚS. — Música.
ARQUEOL. — Arqueologia.	num. — Numeral.
ARQUIT. — Arquitetura.	Onomat. — Onomatopéia.
ART. — Arte.	PALEO. — Paleontologia.
art. — Artigo.	PEJOR. — Pejorativo.
ASTROL. — Astrologia.	Pl. — Plural.
ASTRON. — Astronomia.	POÉT. — Poético.
BIOL. — Biologia.	POP. — Popular.
BIOQUÍM. — Bioquímica.	POR EXT. — Por extensão.
BOT. — Botânica.	prep. — Preposição.
BRAS. — Brasileirismo.	pron. — Pronome.
CHUL. — Chulo.	PSICOL. — Psicologia.
conj. — Conjunção.	QUÍM. — Química.
CUL. — Culinária.	RELIG. — Religião.
DESUS. — Desusado.	<i>s.2g.</i> — Substantivo de dois gêneros.
ECOL. — Ecologia.	<i>s.2g.2n.</i> — Substantivo de dois gêneros e dois números.
ECON. — Economia.	<i>s.f.</i> — Substantivo feminino.
ESPORT. — Esporte.	<i>s.f.pl.</i> — Substantivo feminino plural.
etc. — <i>et cetera</i> ; outras coisas.	<i>s.m.</i> — Substantivo masculino.
FARM. — Farmacologia.	<i>s.m.pl.</i> — Substantivo masculino plural.
fem. — Feminino.	Símb. — Símbolo.
FIG. — Figurado.	<i>v.t.</i> — Verbo intransitivo.
FILOS. — Filosofia.	<i>v.pred.</i> — Verbo predicativo.
FÍS. — Física.	<i>v.pron.</i> — Verbo pronominal.
FÍS. E QUÍM. — Física e Química.	<i>v.t.</i> — Verbo intransitivo.
GEOGR. — Geografia.	<i>v.t.</i> — Verbo transitivo.
GEOL. — Geologia.	<i>v.t. e v.t.</i> — Verbo transitivo e intransitivo.
GEOM. — Geometria.	Var. — Variante.
GRAM. — Gramática.	VETER. — Veterinária.
	ZOO. — Zoologia.

54

xi.que-xi.que <ch...ch> BOT. Nome comum a diversas plantas leguminosas.

xis <ch> *s.m.* Nome da letra x.

xis.to <ch> *s.m.* GEOL. Nome comum às rochas que se podem dividir em lâminas e cujos minerais são visíveis a olho nu.

xis.to.si.da.de <ch> *s.f.* GEOL. Qualidade do que se apresenta em camadas, como o xisto.

xis.to.so <ch...ô> [Pl.: -osos <ó>] [Fem.: -osa <ó>] *adj.* Diz-se do que tem a natureza do xisto.

xi.xi <ch...ch> *s.m.* Designação infantil ou familiar da urina.

xô <ch> *interj.* Expressão usada para enxotar galinhas ou outras aves.

xo.dó <ch> *s.m.* 1. BRAS. Qualquer envolvimento amoroso; namoro, namorico. 2. POP. Namorado, amante. 3. POP. Sentimento ou objeto de afeição, estima, apreço. 4. POP. Mexerico, intriga.

xo.kleng <ch> *adj.* 1. Relativo aos Xokleng. *s.2g.* 2. Indivíduo pertencente ao povo xokleng, família linguística jê.

Santiago-Almeida, M. M.. Minidicionário livre da língua portuguesa. São Paulo: Hedra, 2011. p. 718.

55

MICROESTRUTURA DO DICIONÁRIO

- PARADIGMA INFORMACIONAL
- PARADIGMA DEFINICIONAL
- PARADIGMA PRAGMÁTICO



O VERBETE

- a) A microestrutura é composta por uma série de informações ordenadas dentro de cada verbete, constando dados dispostos de forma horizontal.
- b) Verbete: 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.
- c) A prática lexicográfica orienta que as palavras apresentadas surjam no masculino e no singular (substantivos e adjetivos) e os verbos sejam registrados no infinitivo.



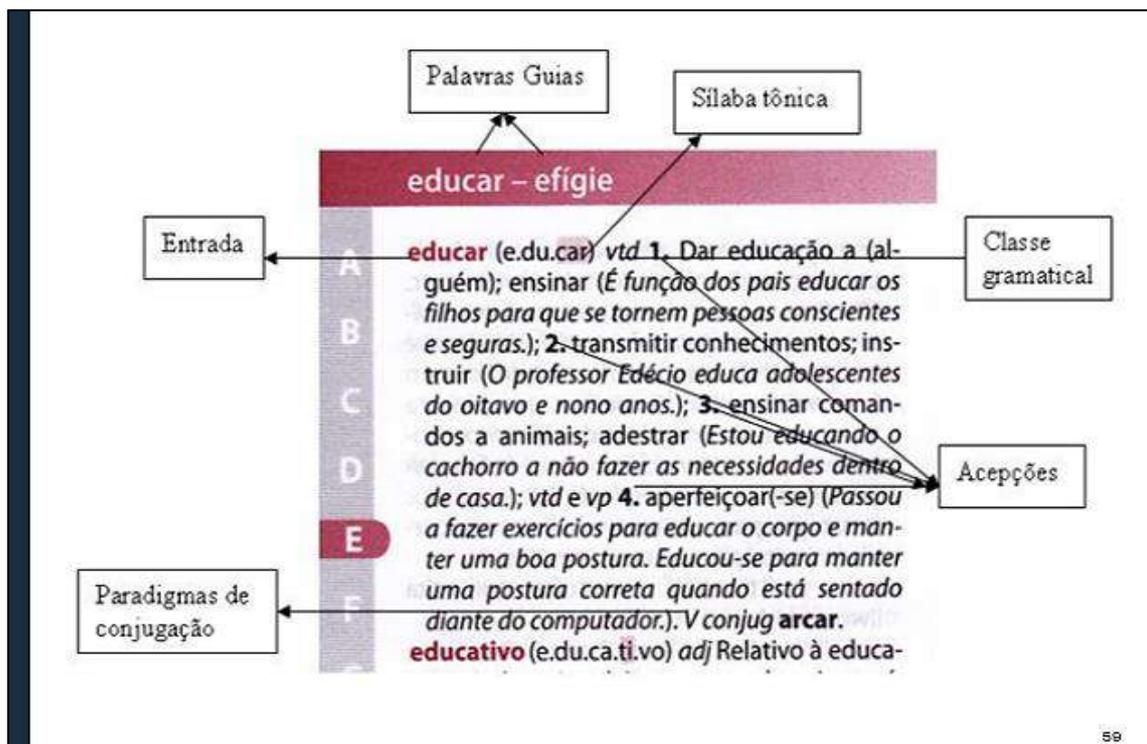
57

MICROESTRUTURA DO VERBETE

- a) A microestrutura é dividida em três partes:
 - *Paradigma Informacional*: expõe a categoria gramatical, gênero, número, pronúncia etc.
 - *Paradigma Definicional*: definições e sentidos possíveis (denotativos e conotativos).
 - *Paradigma Pragmático*: contém informações contextuais, como exemplos e abonações.



58



ESTRUTURA DO VERBETE

- Palavra-entrada, categoria gramatical, definição.
- Outros elementos são também recorrentes, como: informações etimológicas, marcas lexicográficas, informações fônicas, exemplos e abonações de uso, fraseologias, subentradas, sinônimos e remissivas.
- Essas apresentações dependerão do tipo de dicionário, da feição da microestrutura e para quem a obra é destinada.

rá.di.o *sm* 1 (Quím.) Elemento de número atômico 88. Metal raro, prateado, que tem propriedades radioativas. É o sexto dos elementos na ordem de raridade. O nome vem de *radius*, "raio". Foi descoberto em 1898 por Pierre e Marie Curie. [Símb.: Ra.] 2 (Anat.) Osso que, com o cúbito, forma o antebraço. 3 Aparelho transmissor ou receptor de telefonia ou de telegrafia sem fio. Os primeiros aparelhos de rádio foram criados em 1898 por Guglielmo Marconi, físico italiano. (Ruth Rocha).



ESTRUTURA DO VERBETE



ma.la *sf.* **1.** saco de couro ou de pano, em geral fechado com cadeado. **2.** Espécie de caixa para transporte de roupas em viagem. **3.** Mala (1) para o transporte de correspondências; mala postal. **4.** *P. ext.* Correspondência postal. **5.** *Bras. Gir.* Pessoa maçante. Mala postal Mala (3).

Basicamente, **um verbete é composto por palavra-entrada, informação gramatical e informação semântica por meio da definição.**

O verbete em questão extrapola o básico e apresenta os alargamentos de sentido e as gírias, por exemplo.

61

SISTEMA DE REMISSIVAS

O sistema de remissivas traça relações entre os verbetes, apontando para outras entradas que possuem relações semânticas com o termo apresentado.



SISTEMA DE REMISSIVAS



62

EXEMPLO DE VERBETE

ma.mí.fe.ro *adj.* 1. Que tem mamas. 2. Relativo ou pertencente aos mamíferos. *s.m.* 3. ZOOLOGIA. Espécime dos mamíferos, classe de animais vertebrados de sangue quente, temperatura constante, com respiração pulmonar, vivíparos, de fecundação interna, geralmente cobertos por pelos e cuja principal característica é a de possuírem mamas que secretam leite para alimentar os filhotes.

ma.mi.lo *s.m.* O bico da mama, do peito; maminha.

ma.mi.nha *s.f.* 1. Mama pequena. 2. Bico do peito; mamilo. 3. CULINÁRIA. A parte mais macia da alcatra.



Santiago-Almeida, M. M.. Minidicionário livre da língua portuguesa. São Paulo: Hedra, 2011. p. 456.
63

DICIONÁRIO - UM INSTRUMENTO DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR

Ferraz (2016, p. 11) afirma que o repertório lexical de um falante pode ser considerado sob três aspectos.

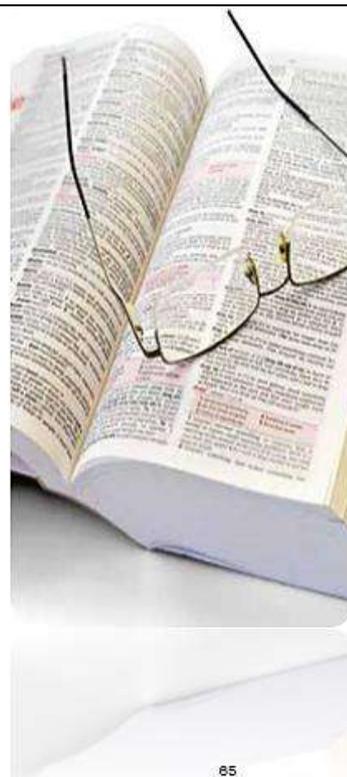
- a) **Vocabulário ativo**, o qual representa as palavras usadas com regularidade.
- b) **Vocabulário de reserva** (ou de transição), que se constitui das palavras relativamente conhecidas, que o usuário não utiliza na fala, mas eventualmente emprega na escrita.
- c) **Vocabulário passivo**, conjunto das palavras que o usuário reconhece, mas para o uso das quais não se sente seguro, por não ter certeza de seus significados contextuais.

O desenvolvimento da competência lexical, estimulado em sala de aula, permite a transferência de palavras do vocabulário passivo para o ativo como um dos processos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa.



64

O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA



65

HAGAR DIKBROWNE:



AUTOR: DIKBROWNE

DICIONÁRIOS “SALVAM”:
esclarecem intenções e ampliam entendimentos.

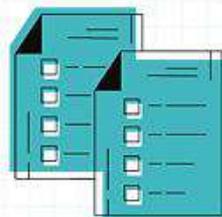
66

A aquisição do léxico não é um processo que começa e termina na consulta ao dicionário, mas o uso desse instrumento de referência reflete em melhor desempenho nas práticas de leitura e análise dos mais diversos textos.

A potencialidade das palavras pode ser testada e ampliada a partir de consultas mais frequentes aos dicionários, tanto pelo alunado, quanto pelo corpo docente.



67



EXERCÍCIOS

VAMOS PRATICAR?

68

Mafalda, na tira, sabe o que é um dicionário?



69

USOS FIGURATIVOS: POLISSEMIA E RELAÇÕES ASSOCIATIVAS.

- a) O **gato** é um bichano esperto.
- b) O namorado da Juliete é um **gato**.
- c) A companhia elétrica identificou um **gato** na fábrica.



70

- a) Quais relações associativas a palavra “gato” assume em cada apresentação?
- b) Os verbetes dos dicionário consultados descrevem essa lexia com as acepções sugeridas nas frases apresentadas?

EM SALA DE AULA:

DICA: Comparar as apresentações dessa lexia contribui para a ampliação lexical.

71

EXPRESSÕES POPULARES COM NOMES DE ANIMAIS:

UMA ATIVIDADE DE AMPLIAÇÃO VOCABULAR.

Em quais verbetes essas expressões poderiam figurar como remissivas?

- a) Abelhudo
- b) Bafo de onça
- c) Cabra macho
- d) Dar zebra
- e) Engolir sapo
- f) Mãe coruja
- g) Ovelha negra
- h) Ser cobra/onça
- i) Ter minhoca na cabeça



72

DO INFORMAL AO FORMAL

Como transformar em linguagem formal as seguintes expressões populares?

- Rodar a baiana.
- Chutar o balde.
- Descascar um abacaxi.
- Banho de loja.
- Aos trancos e barrancos.
- Não saber da missa um terço
- Não largar do pé.



No trabalho com os alunos, é importante que compreendam o significado de cada expressão e que, de posse de um dicionário, tentem descobrir em qual palavra essas expressões poderiam figurar como subentradas.

73

NA PRÁTICA DOCENTE: LÉXICO DE ATIVIDADES ESCOLARES

Duplo sentido: problema ou possibilidade de reflexão sobre a língua?

*Em qual **estado** corre o Rio São Francisco?*

*Resposta de aluno: no **estado** líquido.*

- Como poderia ser apresentado o verbete “estado” de modo a desfazer a ambiguidade? Que outras acepções essa palavra tem?
- Na rotina escolar, como o professor deve agir quando percebe que um termo foi mal empregado por ele nas atividades avaliativas destinadas ao aluno?

74

A ambiguidade indesejada se deu em razão da expressão “uma relação”. Como mudar o comando e evitar respostas fora de contexto?



COMANDOS COM DUPLICIDADES INDESEJADAS



No caso em questão, o contexto de aplicação da prova e as vivências em sala de aula não permitem que a resposta seja a apresentada pelo aluno, mas houve descuido com a escolha do termo de comando. Como reelaborar esse comando?

COMANDOS COM DUPLICIDADES INDESEJADAS

1 - EM QUAL GUERRA NAPOLEÃO MORREU ?
na última que ele lutou

2 - ONDE FOI ASSINADO O TRATADO DE Tordesilhas ?
no final da festa

3 - EM QUAL ESTADO TORRE O RIO SÃO FRANCISCO ?
liquido

4 - QUAL A PRINCIPAL RAZÃO DO DIVÓRCIO ?
O casamento

5 - QUAL O PRINCIPAL MOTIVO DOS ERROS ?
As provas

6 - O QUE NUNCA COME NO CAFÉ-DA-MANHÃ ?
Almoço e janta

7 - O QUE PARECE A METADE DE UMA MAÇA ?

Complete as frases com as palavras adequadas.

gata gasta

A sola do sapato está adquirida.

pata pasta

Coloquei os papéis dentro da adquirida.

pote poste

O adquirida perto de casa estava sem luz.

COMANDOS COM DUPLICIDADES INDESEJADAS

10) Qual é a região onde predomina a caatinga?

debaixo do braço

Dez palavras que posso escrever corretamente

- dez
- palavras
- que
- eu
- posso
- escrever
- corretamente
- são
- polvo
- dois

01. Indique o X das equações abaixo.

a)
$$\left\{ \begin{array}{l} x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \\ x = \frac{2}{4} \end{array} \right.$$

Indicado!

~~-0,5~~

5) Expandir

~~$x^2 + x - 2$~~

$(a+b)^n$

$= (a + b)^n$

$= (a + b)^n$

~~$= (a + b)^n$~~

etc...

Muy divertido Pedro

ATENÇÃO AOS VERBOS DE COMANDO!

apontar¹ (a.pon.tar)

AAAA

v.

1. Aguçar a ponta de. [td. : *apontar um lápis.*]
2. Indicar com dedo, com gesto, com sinal gráfico etc. [td. : *Aponte no texto os substantivos abstratos.*] [tdi + a, para : *Aponte a entrada aos convidados.*] [tr. + para : *Apontou para ela.*]
3. Fig. P.ext. Fazer alusão a; CITAR; INDICAR [td. : *O relatório apontou falhas no equipamento.*]

APONTAR: Nas avaliações e atividades escolares, esse verbo deve ser usado com finalidade indicativa de algo que está presente em um texto ou imagem previamente apresentada. Porém, é comum que, por descuido, usemos essa forma verbal em questões que pedem exposição de opinião ou de um determinado conhecimento.

Exemplo de mau uso do verbo *apontar*:

Aponte as características do movimento modernista.

81

VERBOS DE COMANDO

REFLETIR

O verbo “refletir” deve também ser usado com cautela, pois não solicita nada efetivo, haja vista a subjetividade e a inércia prática que o abarca.

Exemplo:

Refleta sobre o impacto da educação trazida pelos jesuítas sobre a cultura e as tradições dos povos indígenas, na formação de aldeias ou de reduções.



82

A COMPLEXIDADE DAS SINONÍMIAS

- a) Estamos com o *mesmo* problema do ano passado.
- b) Estamos com um problema *igual* ao do ano passado.

Nas sentenças dadas, qual diferença de sentido há ao empregarmos as palavras *mesmo* e *igual*?

- a) Reverter, inverter e modificar. Há diferenças?
- b) Comercializar e vender são sinônimos? Há diferenças?

83

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do léxico e suas potencialidades ocupa um lugar ainda diminuto nas salas de aula brasileiras. Sabendo que a palavra guarda em si significados e expande possibilidades, compete ao professor – não somente ao de língua materna – propiciar aos alunos um contato com formas de conhecer e ampliar seu repertório lexical. Para isso, vemos no dicionário um poderoso aliado do conhecimento linguístico.

Assim, ao considerarmos os entraves persistentes relativos à parca adesão à leitura, defendemos que o alargamento dos saberes docentes sobre os dicionários poderá abrir novas possibilidades de inserção desse tipo de obra no cotidiano de aulas, legando aos alunos um maior desenvolvimento lexical e, conseqüentemente, da capacidade tanto de produção quanto de entender melhor os textos que leem.

84

O MENINO QUE VENDIA PALAVRAS

Chegavam provocando:

— Vê lá se o seu pai sabe essa! Sabe nada!

— Qual?

— Incompatível.

Eu corria para casa:

— Pai, o que é incompatível?

Ele, na hora:

— É uma coisa que não combina com a outra.

Orgulhoso, eu levava de volta. Os meninos não acreditavam.

— Ele foi olhar no livro. Assim até o meu pai sabe!

— Não olhou em livro nenhum.

— Então, leva a gente lá, a gente quer tirar a prova.

Depois de tantos meses, tive de combinar com meu pai, marquei o encontro com a turma. Meu pai ria da desconfiança dos meus amigos. Era um homem bem-humorado, sempre alegre, sabia todas as palavras. No dia marcado, foram cinco, cada um com uma listinha. Acho que falaram com os pais, pediram à professora Lourdes para ajudar.



85

— O que é lunático?

— Um sujeito meio louco ou alguém que vive no mundo da lua, desligado, pode ser distraído também.

— E degradingolada?

— É quando as coisas vão água abaixo.

— Matula. Essa o senhor sabe?

— É um embornal, um alforje.

— Alforje? O que é isso? — O mesmo que matula. (...)

— Como o senhor conhece tantas palavras?

— Você não me vê sempre lendo? Assim vou aprendendo palavras.

— É bom isso?

— Quanto mais palavras você conhece e usa, mais fácil fica a vida. — Por quê? — Vai saber conversar, explicar as coisas, orientar os outros, conquistar as pessoas, fazer melhor o trabalho, arranjar um aumento com o chefe, progredir na vida, entender todas as histórias que lê, convencer uma menina a te namorar. [...]



BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O menino que vendia palavras. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

86

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: o estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **A ciência da lexicografia.** São Paulo: Alfa, 1984, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com Direito à Palavra: dicionários em sala de aula.** Elaborado por Egon Rangel. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012. 148 p. (PNLD 2012: Dicionários). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.dicionario-em-sala-de-aula-pnld>>. Acesso em: 30 set. 2020.

FERRAZ, Aderlande; P. FILHO, Sebastião C.S. O. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, A. P. (Org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula.** Araraquara: Letraria, 2016.

FROMM, Guilherme. **Dicionários em sala de aula: como aproveitá-los bem.** In: Guilherme Fromm; Maria Célia Lima Hernandes. (Org.). **Domínios de Linguagem III: Práticas Pedagógicas 2.** ed. 1, v. 1, São Paulo, 2003, p. 41-50.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

87

Agradecer de palavra. *Gratias agere.*
 Agradecer de coração. *Gratias habere.*
 Agradecer por obra. *Gratias referre, Reponere.*
 Agradecida coisa. *Gratus, a, um. Memor beneficij.*
 Agradecidamente. *Gratè.*
 Agradecimento. *Gratia a. Grates in nom. & accus*

Dicionário da Lingoa Portuguesa, 1647 – Bento Pereira. Acesso em: 05 de mar. 2021.

88

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.732.188

processos avaliativos.

Objetivo Secundário:

A partir do objetivo primário acima descrito, objetivamos também:

- a) Verificar quais as dificuldades de vocabulário que os alunos das etapas finais do Ensino Fundamental II;
- b) Desenvolver ações e estratégias para abordagem das possibilidades de sentido dos vocábulos nos enunciados de questões escolares;
- c) Propor ações de uso do dicionário;
- d) Explorar, contextualizadamente, o aspecto semântico-discursivo das palavras, a sinônimos, além de usos metafóricos como fatores para produção e expansão de sentidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Caso haja algum desconforto ou risco, o participante da pesquisa terá a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma.

Benefícios:

A realização desta pesquisa se mostra relevante por, muitas vezes, as dificuldades encontradas pelo aluno quanto ao léxico típico de atividades e provas escolares serem propiciadoras de equívocos e, conseqüentemente, da sensação de que o que se requer do aluno não é alcançado por falhas na apropriação do conteúdo, quando, não raramente, o embaraço ocorre, em primeira instância, ao não compreender os comandos

organizados em torno de um dado léxico. Essa situação expõe a necessidade de investigar a atuação docente quanto ao ensino do léxico como elemento de expressão e "chave" para a compreensão de enunciados de questões e traçar estratégias de intervenção, medidas importantes para atenuar os efeitos negativos da limitação vocabular. Para isso, o objetivo maior deste trabalho permanece sendo a pesquisa sobre como proceder para tornar possível a ampliação lexical, especialmente, com ênfase nos enunciados escolares, delineando outras propostas que possam atenuar a problemática.

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.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.732.188

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1469198.pdf	21/11/2019 08:26:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOdePESQUISADANIELESRIIBEIROPLATAFORMABRASIL.pdf	21/11/2019 08:25:37	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodaescola2.pdf	21/11/2019 08:21:30	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodaescola1.pdf	21/11/2019 08:21:00	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termoderesponsabilidade.pdf	21/11/2019 08:20:32	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodaassentimento2.pdf	21/11/2019 08:19:46	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodaassentimento1.pdf	21/11/2019 08:19:17	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.pdf	21/11/2019 08:18:50	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE2.pdf	21/11/2019 08:18:21	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib.

Bairro: Vila Mauricéa CEP: 39.401-089

UF: MG Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.732.188

Ausência	TCLE2.pdf	21/11/2019 08:18:21	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	21/11/2019 08:17:56	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTODanieleSoaresRibeiro.pdf	21/11/2019 08:01:00	Daniele Soares Ribeiro Dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 28 de Novembro de 2019

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))