



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

LINDIANE MARIA GOMES

**SELEÇÃO LEXICAL NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: proposta de oficinas pedagógicas para o 9º Ano do Ensino  
Fundamental**

Recife

2024

LINDIANE MARIA GOMES

**SELEÇÃO LEXICAL NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: proposta de oficinas pedagógicas para o 9º Ano do Ensino  
Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Gomes, Lindiane Maria.

Seleção lexical no trabalho de conclusão do Ensino Fundamental: proposta de oficinas pedagógicas para o 9º ano do Ensino Fundamental / Lindiane Maria Gomes. - Recife, 2024. 144f.: il.

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2024.

Orientação: José Herbertt Neves Florencio.

1. Seleção lexical; 2. Produção textual; 3. Trabalho de Conclusão do Fundamental; 4. Oficinas pedagógicas. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 400



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Ata da defesa/apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (rede) - CAC da Universidade Federal de Pernambuco, no dia 30 de agosto de 2024.

**ATA Nº 52**

Aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro, às 14 horas, em sessão pública realizada de forma presencial, teve início a defesa/apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulada **SELEÇÃO LEXICAL NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**: proposta de oficinas pedagógicas para o 9º Ano do Ensino Fundamental do(a) mestrando(a) **LINDIANE MARIA GOMES**, na área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, sob a orientação do(a) Prof.(a) **JOSE HERBERTT NEVES FLORENCIO**. A Comissão Examinadora foi aprovada pelo colegiado do programa de pós-graduação em 08/08/2024, sendo composta pelos examinadores: **JOSE HERBERTT NEVES FLORENCIO**, do(a) Proletras da Universidade Federal de Pernambuco; **RINALDA FERNANDA DE ARRUDA**, do(a) Proletras da Universidade de Pernambuco; **ELAINE PEREIRA DAROZ**, do(a) Universidade Católica de Pernambuco. Após cumpridas as formalidades conduzidas pelo(a) presidente(a) da comissão, professor(a) **JOSE HERBERTT NEVES FLORENCIO**, o(a) candidato(a) ao grau de Mestre(a) foi convidado(a) a discorrer sobre o conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso. Concluída a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) pela Comissão Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder, ao mesmo, a menção **APROVADO**. Para a obtenção do grau de Mestre(a) em Letras, o(a) concluinte deverá ter atendido todas às demais exigências estabelecidas no Regimento Interno e Normativas Internas do Programa, nas Resoluções e Portarias dos Órgãos Deliberativos Superiores, assim como no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade, observando os prazos e procedimentos vigentes nas normas.

**Dra. ELAINE PEREIRA DAROZ, UNICAP**

Examinadora Externa à Instituição

**Dra. RINALDA FERNANDA DE ARRUDA, UPE**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. JOSE HERBERTT NEVES FLORENCIO, UFPE**

Examinador Interno

**LINDIANE MARIA GOMES**

Mestrando(a)

A Marcelo, que a todo momento me fez acreditar que era possível.

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de iniciar meus agradecimentos sem me dirigir a Deus, por sua imensa misericórdia e por todas as oportunidades que me tem proporcionado ao longo dos anos.

Com muitas saudades, agradeço aos meus pais, Edson e Mônica (*in memoriam*), que não tiveram a oportunidade de celebrar junto a mim as conquistas obtidas. Foram eles que pavimentaram o caminho que tenho trilhado.

Ao meu esposo, Marcelo, meu mais dedicado apoiador, meu melhor amigo, meu esteio, companheiro incansável em todos os momentos, meu herói.

Aos meus familiares, que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse aqui, neste momento. Meus irmãos Kelly e Júnior, pelas brigas na infância, pela amizade na fase adulta e por me proporcionarem um sobrinho e três sobrinhas que amo (Bruno, Nicole, Evely e Maria Clara). Agradeço também aos meus cunhados, Moisés e Lila, irmãos postigos que ganhei. Não posso deixar de mencionar Carminha, Sr. Duca, Girlene e Gisleide, que desde sempre foram uma segunda família para mim.

Aos amigos que venho cultivando ao longo dos anos e que sempre deram força para a concretização deste trabalho: Fábio e Grazy (meus padrinhos de casamento), Lucélia, Cibelly, Helba, Luciana, Auzenir, Liliane, Fábiana, Ana Clécia e Poliane (companheiras de trabalho da GRE, com quem tive o prazer de conviver e desenvolver um laço de amizade muito forte) e Beatriz (minha ex-aluna que se tornou amiga, irmã, filha, sei lá).

Aos meus alunos da Escola Major Lélcio, que desempenham um papel muito importante na construção deste trabalho. Aos meus colegas de trabalho do Major Lélcio, que de muitas formas me incentivaram e deram muita força para a conclusão desta etapa; em especial menciono Joselene e Viviane (educadoras de apoio), que mais diretamente me ouviram e me aconselharam nos momentos de maior impasse para desenvolvimento desta dissertação. Não posso deixar de mencionar Elizabeth e Maria José (gestoras), que me acolheram na escola e contribuíram muito com meu trabalho. De modo geral, para que eu não venha a esquecer o nome de ninguém, eu agradeço aos meus colegas professores, às amigas da educação especial, ao pessoal do administrativo, às meninas da manutenção e aos porteiros.

Deixo um agradecimento especial ao meu orientador, Herbertt Neves, que, mais uma vez, aceitou o desafio de me orientar e que me permitiu trilhar por caminhos na formação e profissionais que eu não esperava. Agradeço principalmente por estar sempre pronto a escutar e me aconselhar nos momentos de dúvida na construção do trabalho, quando achei que não fosse conseguir. Esse trabalho é em grande medida graças a você.

Agradeço a cada um dos meus professores do ProfLetras UFPE turma 8: Ana Lima, Dilma Luciano, Fatiha Parahyba, Herbertt Neves, Marcela Vasconcelos, Rosiane Xypas e Thaís Ranieri (minha ex-colega de graduação). Foi uma honra ter aprendido com vocês.

Aos coordenadores do ProfLetras UFPE representados por Clécio Bunzen e de Rosiane Xypas (inicialmente) e, em seguida, pela professora Gláucia Nascimento, por nos orientarem e nos incentivarem do primeiro ao último dia.

À secretária do ProfLetras UFPE, Rafaella Pedrosa, pela paciência com que atendeu às diversas demandas ao longo do curso. Você é uma peça importante na conquista de cada um de nós.

Não posso deixar de mencionar os colegas de curso: Adriana Barreto, Ana Karla Arantes, Ana Paula Bezerra, Claudete Souza, José Heli de Andrade, Nildiluce Oliveira (minha parceira de trabalhos), Patrícia Silva, Priscila Nunes e Yone Xavier. Foi uma honra trilhar essa estrada ao lado de vocês. Espero que nos encontremos em novos desafios como foi o ProfLetras.

Para finalizar, deixo um agradecimento especial para três professoras que desempenharam um papel muito importante no desenvolvimento do meu trabalho, são elas: Valéria Gomes (UFRPE), Elaine Daróz (UNICAP) e Rinalda de Arruda (UPE). Agradeço a disponibilidade de vocês para avaliar o meu trabalho com cuidado e atenção, apontando os caminhos para o aperfeiçoamento da pesquisa. Suas sugestões foram muito valiosas para mim, e, certamente, este trabalho tem um pedacinho de vocês.

*No meio do caminho desta vida me vi numa selva escura, onde me perdi da verdadeira via. Ah, mas como é duro falar desta selva selvagem, que, só de lembrá-la, traz-me de volta o pavor que lá senti. Tão amarga era que só à morte se compara. Mas para tratar do bem que lá vi, direi de outras coisas que lá encontrei.*

(Alighieri, 2016, Canto I, p. 23)

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo desenvolver estratégias que proporcionem o aprimoramento das escolhas lexicais de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no processo de escrita do projeto do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF). O TCF é um programa da Rede Estadual de Educação de Pernambuco que incentiva os alunos concluintes do Ensino Fundamental a desenvolverem um projeto de pesquisa científica sobre algum tema de interesse dos estudantes e da comunidade escolar. A opção por trabalhar com o TCF, especificamente centrado na escrita do Plano de Voo, partiu não apenas das dificuldades enfrentadas pelos educandos nesse primeiro contato com o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, mas também dos desafios enfrentados por mim, na posição de professora-orientadora, em atender às propostas do TCF e adequá-las à rotina pedagógica. Durante o processo de escrita do trabalho, os alunos apresentaram com certa frequência três problemas específicos: o primeiro deles diz respeito ao uso de termos técnicos atrelados à temática da pesquisa; o segundo refere-se à adequação do uso de verbos procedimentais; o terceiro trata do uso de sinalizadores lexicais indicativos de relato. Diante dos desafios apresentados, definimos uma abordagem de trabalho pautada na perspectiva textual-interativa da seleção lexical, na qual analisamos os fatores que orientam as escolhas lexicais durante o processo de escrita do texto, bem como avaliamos as relações que se constituem por meio da seleção lexical. Para tanto, nos apoiamos nos trabalhos de Neves (2020), Antunes (2009; 2010; 2012), Bezerra (2004), Correia (2011), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2004; 2008) e Travaglia (2016; 2021). Para a intervenção pedagógica, chegamos à conclusão de que o formato de oficinas seria o que melhor atenderia à nossa proposta de trabalho, por possibilitar a intervenção direcionada para cada uma das situações-problema vivenciadas na escrita do Plano de Voo, conforme apontam Cuberes (1989), Vieira e Volquind (1996) e Valle e Arriada (2012). O desenvolvimento da pesquisa nos mostrou ser possível despertar nos educandos uma espécie de consciência linguística, a qual viabiliza a percepção de que, a depender do contexto, haverá uma seleção lexical que é condicionada ao espaço de interação e que, portanto, o atendimento às exigências do contexto é responsável por promover a adequação linguística do texto.

**Palavras-chave:** Seleção lexical; Produção textual; Trabalho de Conclusão do Fundamental; Oficinas pedagógicas.

## ABSTRACT

This dissertation aims to develop strategies to enhance the lexical choices of 9th-grade students in the writing process of their Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF). The TCF is a program of the Education Department of Pernambuco that encourages graduating elementary school students to develop a scientific research project on a topic of interest to both the students and the school community. The decision to focus on the TCF, specifically centered on writing the Flight Plan, stemmed not only from the difficulties faced by students in their initial engagement with scientific research development but also from the challenges I encountered as a teacher-advisor in meeting the TCF requirements and adapting them to the pedagogical routine. During the writing process, students frequently encountered three specific problems: the first concerns the use of technical terms related to the research topic; the second refers to the appropriate use of procedural verbs; the third deals with the use of lexical signposts indicative of reporting. In response to these challenges, we defined a working approach based on the textual-interactive perspective of lexical selection, where we analyzed the factors guiding lexical choices during the writing process, as well as the relationships formed through lexical selection. We supported this approach by referencing the works of Neves (2020), Antunes (2009; 2010; 2012), Bezerra (2004), Correia (2011), Koch and Elias (2010), Marcuschi (2004; 2008), and Travaglia (2016; 2021). For the pedagogical intervention, we concluded that the workshop format would best suit our work proposal, as it allows for targeted interventions addressing each specific problem encountered in writing the Flight Plan, as noted by Cuberes (1989), Vieira and Volquind (1996), and Valle and Arriada (2012). The research demonstrated that it is possible to instill in students a form of linguistic awareness, which enables them to perceive that, depending on the context, lexical selection is conditioned by the interaction space and that meeting the contextual demands is responsible for promoting the linguistic adequacy of the text.

**Keywords:** Lexical selection; Text production; Trabalho de Conclusão do Fundamental; Pedagogical workshops.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Modelo do Plano de Voo TCF 2022	29
Quadro 2 -	Modelo do Plano de Voo TCF 2023	31
Quadro 3 -	Campo das práticas de estudo e pesquisa do 6º ao 9º ano: habilidades associadas ao léxico	56
Quadro 4 -	Campo das práticas de estudo e pesquisa do 8º e 9º Ano: habilidades associadas ao léxico	58
Figura 1 -	Cronograma do TCF 2022	26
Figura 2 -	Cronograma do TCF 2023	27
Figura 3 -	Caderno de Orientação do TCF 2023	79
Figura 4 -	O que é o TCF?	80
Figura 5 -	Por que desenvolver pesquisa no Ensino Fundamental?	81
Figura 6 -	O que preciso fazer para construir o TCF?	84
Figura 7 -	Como escolher o tema a investigar?	85
Figura 8 -	Como planejar o TCF?	86
Figura 9 -	Modelo do Plano de Voo em construção	87
Figura 10 -	Orientações pedagógicas para a para gestão escolar - TCF	89
Figura 11 -	Planilha de controle TCF	90
Figura 12 -	Orientações pedagógicas para os (as) professores (as) orientadores (as) - TCF	91
Figura 13 -	O que nos leva a desenvolver uma pesquisa?	93
Figura 14 -	O que é pesquisar?	94
Figura 15 -	Elementos da pesquisa	95
Figura 16 -	Vamos a um exemplo	96
Figura 17 -	Elaborando o problema de pesquisa	97
Figura 18 -	Como formular um problema de pesquisa?	98
Figura 19 -	vamos exercitar!	99
Figura 20 -	Alguns exemplos de formulação do problema de pesquisa	100
Figura 21 -	Agora é a sua vez. Mãos à Obra! (problema de pesquisa)	103
Figura 22 -	Para que servem os objetivos?	105
Figura 23 -	Objetivos de pesquisa	106

Figura 24 -	Objetivos geral e específicos	107
Figura 25 -	Os verbos na construção dos objetivos	108
Figura 26 -	Exemplos de objetivos geral e específicos	109
Figura 27 -	Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Objetivos)	110
Figura 28 -	Qual o papel da justificativa na pesquisa?	112
Figura 29 -	O que dizem os teóricos?	113
Figura 30 -	Dois exemplos de justificativas de trabalhos desenvolvidos no TCF - Exemplo 1	114
Figura 31 -	Justificativa: Exemplo 2	115
Figura 32 -	Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Justificativa)	116
Figura 33 -	Referencial teórico	118
Figura 34 -	O que diz a teoria?	119
Figura 35 -	Como selecionar o referencial teórico?	120
Figura 36 -	Como citar as fontes de pesquisa? - Citação direta	121
Figura 37 -	Como citar as fontes de pesquisa? - Citação indireta	122
Figura 38 -	Ainda sobre as citações...	123
Figura 39 -	Os sinalizadores lexicais de relato	124
Figura 40 -	Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Referencial teórico)	125
Figura 41 -	O que é a metodologia de um trabalho?	127
Figura 42 -	O que dizem os teóricos?	128
Figura 43 -	A título de exemplificação	129
Figura 44 -	Sistema de classificação da metodologia	130
Figura 45 -	A pesquisa segundo a abordagem do problema	131
Figura 46 -	A pesquisa segundo o objetivo geral	132
Figura 47 -	A pesquisa segundo o procedimento técnico	133
Figura 48 -	Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Metodologia)	134
Figura 49 -	Ficha de classificação da metodologia do trabalho	135

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupos de trabalho
TCF	Trabalho de Conclusão do Fundamental

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Descrição do campo da pesquisa .....</b>	<b>20</b>
2.1.1	Justificativa do modo de execução da pesquisa .....	20
2.1.2	O trabalho de conclusão do fundamental .....	23
<b>2.2</b>	<b>Projeto de intervenção .....</b>	<b>29</b>
2.2.1	Instrumentos de constituição de dados .....	29
2.2.2	Produto da intervenção: oficinas pedagógicas .....	32
<b>2.3</b>	<b>Procedimentos técnicos .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>SELEÇÃO LEXICAL NOS TEXTOS DA ESFERA ESCOLAR .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Apontamentos sobre o ensino do léxico .....</b>	<b>40</b>
3.1.1	Noção de léxico adotada .....	40
3.1.2	Fundamentos pedagógicos .....	45
3.1.3	Terminologia e ensino de português .....	50
<b>3.2</b>	<b>O léxico na escrita escolar .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Seleção lexical .....</b>	<b>63</b>
3.3.1	Fatores textual-interativos .....	63
3.3.2	Critérios de análise .....	71
<b>4</b>	<b>OFICINAS PEDAGÓGICAS DE SELEÇÃO DE TERMOS .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise diagnóstica .....</b>	<b>79</b>
<b>4.2</b>	<b>Proposta interventiva: pensando no caderno de oficinas.....</b>	<b>91</b>
4.2.1	Oficina 1: problemas de pesquisa .....	92
4.2.2	Oficina 2: objetivos .....	104
4.2.3	Oficina 3: justificativa .....	111
4.2.4	Oficina 4: referencial teórico .....	117
4.2.5	Oficina 5: metodologia .....	126
<b>4.3</b>	<b>Análise da proposição .....</b>	<b>136</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática da introdução da iniciação científica ainda na Educação Básica tem gerado inúmeros debates na esfera acadêmica na última década, como é possível comprovar pelo grande número de artigos, dissertações e teses que tratam da temática e estão disponíveis por meio de uma consulta rápida em páginas de buscas, como o Google Acadêmico. Restringindo a busca para “Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF)”, a página retorna 3 (três) dissertações, curiosamente, todas desenvolvidas no programa ProfLetras em diferentes unidades de ensino. O primeiro trabalho foi desenvolvido por Galindo (2018) e investiga o auxílio de recursos digitais para a exposição oral na apresentação do TCF. A segunda dissertação é de autoria de Silva (2021), em que a autora explora a construção da argumentatividade na escrita do TCF. O trabalho mais recente, elaborado por Ferreira (2023), investiga a iniciação científica no Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCEF) como um recurso pedagógico na Educação Básica da Paraíba. Apesar de todos os trabalhos se debruçarem sobre o mesmo objeto, a abordagem selecionada por cada um explora aspectos completamente distintos.

Esta dissertação tem como norte o desenvolvimento de estratégias que proporcionem o aprimoramento das escolhas lexicais de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no processo de escrita do Plano de Voo, durante a construção do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF). Vale destacar ainda que o Plano de Voo nada mais é que a forma encontrada pela Rede Estadual de Pernambuco para denominar o projeto de pesquisa do TCF. Logo, é no espaço do Plano Voo que são detalhadas todas as etapas envolvidas na construção da pesquisa. Nesse contexto, o TCF surge como um programa que promove a inserção dos estudantes no contato com as rotinas típicas da iniciação científica visando à formação de um público potencial para as áreas das ciências (Pernambuco, 2022).

Todavia, para muitas pessoas, o contato com a pesquisa científica acontece apenas no âmbito da academia. É normalmente no Ensino Superior que temos um contato direto com a escrita acadêmica proporcionada pelo acesso aos diversos gêneros que circulam nesse espaço social, entre os quais artigos, ensaios, resenhas, projetos de pesquisas, monografias, dissertações, teses e muitos outros. Nesse sentido, nos últimos anos, algumas iniciativas têm sugerido o trabalho com

gêneros acadêmicos ainda na Educação Básica, como podemos verificar nas propostas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como pela iniciativa promovida pela Rede Estadual de Pernambuco, com o desenvolvimento do TCF, conforme mencionado. Contudo, tais iniciativas não estão isentas de críticas, uma vez que as propostas, muitas vezes, não são estabelecidas com clareza, assim como a oferta dos espaços para realização das atividades não configura como algo relevante para o seu desenvolvimento.

Na BNCC, o componente Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental está organizado em função das quatro práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica). Essas práticas, por seu turno, “derivam de situações da vida social” (Brasil, 2018, p. 84) definidas nos campos de atuação. Logo, a adoção do trabalho por campos de atuação diversificados possibilitou a inclusão de uma gama de práticas de linguagem que permitem explorar diversas situações de comunicação. À vista disso, a BNCC sugere que as atividades de linguagem desenvolvidas nas aulas de língua estejam centradas em práticas do cotidiano como meio de capacitar os estudantes para atuarem de modo eficiente em variados contextos.

No que concerne aos campos de atuação, a BNCC define quatro campos a serem explorados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo eles: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. O documento defende que a opção pelos quatro campos mencionados em detrimento de outros se deve ao fato de neles estarem incluídas “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (Brasil, 2018, p. 84). Assim sendo, as atividades associadas a esses diferentes campos de atuação capacitam os estudantes para atuarem na dimensão familiar, nos espaços culturais, na própria escola, em ambientes de pesquisa, entre outros, proporcionando o desenvolvimento do ser cidadão.

Entretanto, apesar de o documento projetar as competências e habilidades a serem desenvolvidas em diferentes esferas sociais, nem sempre fica claro como as atividades devem ser aplicadas para se atingirem os objetivos estabelecidos. É o caso, por exemplo, das propostas de trabalho associadas ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. Ao referir-se a essa área de atuação, a BNCC afirma que haverá “[...] uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais” (Brasil, 2018, p. 137). Ou seja, o texto sugere que as atividades do campo da

pesquisa estejam centradas no trabalho com os gêneros (seminários, artigos de divulgação científica, infográficos, resumos etc.). No entanto, em um outro momento, o texto sugere que o foco do trabalho esteja nos procedimentos acadêmicos e não nos gêneros, como é possível observar no seguinte excerto: “será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registros e socialização de estudos e pesquisa” (Brasil, 2018, p. 138). Essa mudança de direcionamento altera consideravelmente o objeto de aprendizagem que primeiramente estava centrado na compreensão dos gêneros da esfera científica, enquanto, no segundo momento, o foco está direcionado para o processo de elaboração do trabalho científico, isto é, na realização das etapas da pesquisa.

Embora a inserção dos jovens no contato com elementos típicos da pesquisa científica ainda no Ensino Fundamental seja um ganho para o processo formativo dos educandos, a falta de clareza do documento ao desenhar uma ação pedagógica nesse campo limita a atuação do professor no desenvolvimento do trabalho. Isso ocorre porque a BNCC não especifica as etapas que devem ser seguidas para a sua aplicação, por exemplo. Essas lacunas metodológicas podem ser verificadas na indefinição que o documento apresenta ao tentar delimitar o ponto focal a ser explorado no âmbito das práticas investigativas (trabalhar com os gêneros didático-expositivos ou trabalhar com os processos de pesquisa?), isto é, não deixa claro o ponto de partida do professor para atingir as metas estabelecidas.

Traçando uma linha muito próxima ao que é proposto pela BNCC para o trabalho com gêneros científicos, a Rede Estadual de Pernambuco institui o TCF com a expectativa de criar espaços para que os jovens entrem em contato com práticas de linguagem típicas da esfera científica. Implementado nas escolas a partir de 2016, o TCF tem por meta trazer importantes contribuições para a formação do educando, entre as quais a capacidade de tomar decisões, de planejar, refletir acerca de problemas do cotidiano e encontrar soluções. No entanto, a sua concretização no chão da escola ainda esbarra em questões práticas, sendo uma delas a falta de um espaço delimitado no calendário escolar para desenvolvimento da pesquisa, com atribuições de horários específicos no período da jornada escolar, tornando possível o acompanhamento dos diferentes grupos na feitura do trabalho. Uma outra questão que também precisa ser trazida para o debate é a falta de oferta de uma capacitação adequada para os professores, que possa proporcionar uma

bagagem conceitual e prática para que estejam em plenas condições de desenvolver, de maneira eficiente e com qualidade, trabalhos de pesquisa que fomentem, de fato, a vivência da iniciação científica.

Durante a implementação do trabalho, é perceptível que a elaboração do TCF, por seu grau de complexidade, demanda dos alunos um nível de maturidade que as tradicionais pesquisas escolares não exigiam. Comumente, na escola, os trabalhos tidos como “de pesquisa” compõem-se de reproduções de outros trabalhos, sem demandar dos estudantes uma elaboração reflexiva e crítica acerca do tema pesquisado. Dessa forma, a proposta do TCF exige uma mudança drástica na postura dos alunos, já que eles terão obrigatoriamente que definir o tema de pesquisa, apontar os objetivos do trabalho, construir uma fundamentação teórica a partir da consulta de uma série de materiais, analisar os resultados e apresentar as conclusões produzidas. Ou seja, o TCF impõe uma alteração profunda no *modus operandi* dos estudantes que não acontece de um momento para o outro, mas que precisa ser construída à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido.

Um dos principais entraves observados no desenvolvimento do trabalho ocorre na etapa da escrita do Plano de Voo. Esse Plano, por apresentar uma estrutura bastante tipificada (Bazerman, 2011), como uma espécie de modelo textual, exige uma estruturação que contemple as diferentes etapas do trabalho (problemática, objetivos, fundamentação, cronograma etc.). Além disso, reivindica o uso de uma seleção lexical formal, com a presença de termos técnicos, entre outras coisas. Percebemos, então, que os alunos, nessa fase do TCF, por terem pouco ou nenhum contato com gêneros tão complexos, apresentam uma série de desafios para atender às diferentes exigências, dentre as quais a que mais sobressai diz respeito à adequação vocabular.

Esse fato nos revela a necessidade de um maior enfoque na produção escrita do TCF, de forma que permita desenvolver nos educandos uma consciência acerca da importância das escolhas vocabulares que são feitas para a construção de qualquer texto. Buscamos, assim, evidenciar aos estudantes que, a depender da seleção lexical empregada em um texto, é possível apresentar uma ideia com maior ou menor clareza, o que impactará diretamente na sua compreensão.

Assim, partindo da percepção da importância que o elemento lexical desempenha na construção textual, buscamos verificar na BNCC que tratamento é dado para essa questão nas propostas de trabalho no Campo das práticas de

estudo e pesquisa ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao longo das quatro séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas em quatro momentos são indicadas habilidades que tratam do estudo do léxico, como detalharemos mais adiante. Essas habilidades estão atreladas apenas à prática da leitura ou à prática da análise linguística/semiótica. Ou seja, na BNCC, não é estabelecida nenhuma relação entre o emprego do léxico e as atividades relacionadas à produção textual, o que, ao nosso ver, constitui um equívoco.

Por esta razão, o nosso trabalho se ancora na perspectiva textual-interativa do léxico postulada por Neves (2020). Essa abordagem teórica defende que a estruturação e os sentidos do léxico não estão restritos à superfície do texto, uma vez que para a percepção “da dinâmica lexical, são observadas as relações de textualidade, voltadas à organização e funcionalidade do texto” (Neves, 2020, p. 89) e que o seu caráter interativo deve-se ao fato de se recorrer aos elementos da interação verbal (tema, contexto, interlocutores, etc.) como recurso para compreender o próprio texto. Assim, o item lexical é visto como um elemento que se constitui no processo interativo, por meio da rede de relações que se estabelece na dinâmica textual.

Sobre o papel do léxico na produção escrita, Antunes (2012) chama a atenção para um aspecto pouco evidenciado até mesmo em trabalhos teóricos, a implicação do léxico na construção da textualidade. Conforme Antunes observa, não há como desprezar o fato de que a seleção lexical de um texto é moldada por uma série de fatores contextuais e cotextuais. Isso posto, a falta de trabalhos acerca dessa questão é, possivelmente, um dos responsáveis pela forma como esse modelo de análise vem sendo negligenciado nos documentos oficiais, vide BNCC, e, conseqüentemente, no chão da escola.

De um modo geral, a pouca recorrência dessas atividades que têm como foco as questões lexicais nos faz perceber que a BNCC não considera o léxico um aspecto importante a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa. Esse posicionamento vai de encontro aos trabalhos de Antunes (2010; 2012), Travaglia (2016; 2021), Correia (2011) e Oliveira (2010), os quais defendem que o estudo do léxico precisa ter uma maior relevância nas aulas de língua materna.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes no momento da produção escrita do TCF e de todas as constatações que aqui expomos, a presente pesquisa se pautou na seguinte questão-problema: *que estratégias de ensino*

*contemplam a análise de problemas de seleção lexical apresentados pelos estudantes na elaboração do projeto do TCF? Com base nessa proposição, nosso objetivo geral é promover estratégias para o aprimoramento das escolhas lexicais de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no processo de escrita do Plano de Voo do TCF. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos:*

- a) analisar as escolhas lexicais dos estudantes em diferentes etapas da escrita do Plano de Voo;
- b) verificar as inadequações lexicais associadas ao gênero textual identificadas no processo de escrita do Plano de Voo; e
- c) orientar, a partir da proposição de atividades, as escolhas lexicais dos estudantes durante a escrita do Plano de Voo.

Levando em consideração os desafios enfrentados por professores e alunos para o desenvolvimento do TCF, estes pelo desafio de depararem com gêneros novos e de maior complexidade, e aqueles por precisarem encontrar, em meio a sua jornada pedagógica, momentos para a construção do trabalho junto aos alunos, encontramos mais um elemento que justifica esta pesquisa. Em meio a esses impasses, propomos caminhos que auxiliarão o professor no enfrentamento de eventuais problemas que possam surgir no desenvolvimento da escrita do TCF.

Para a composição desta dissertação, organizamos o trabalho em cinco seções, cada uma comportando uma das diferentes etapas de pesquisa. A primeira seção, estas considerações iniciais, apresenta resumidamente os aspectos que motivaram a pesquisa e seu direcionamento. Na segunda seção, apresentamos os aspectos metodológicos que orientam o desenvolvimento do trabalho. Na terceira seção, é dado foco às teorias que sustentam a pesquisa, entre as quais destacamos as referentes ao léxico/terminologia e seu ensino (Villalva; Silvestre, 2014; Neves, 2020; Marcuschi, 2004; Koch; Elias, 2010; Carvalho, 2012; Travaglia, 2016; 2021; Krieger; Finatto, 2022). Em seguida, avaliamos a influência do léxico na escrita escolar (Brasil, 2018; Antunes, 2005; 2010; Castilho, 2010). Por fim, realizamos um levantamento dos elementos que orientam a seleção lexical do texto (Antunes, 2012; Neves, 2020). Na quarta seção, traçamos uma análise diagnóstica dos documentos que compõem o nosso *corpus* e apresentamos a proposta de intervenção. Na quinta seção, fechamos o trabalho apresentando as considerações finais, seguidas das referências.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, detalharemos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa. Serão apresentados os elementos que compõem o campo da pesquisa, as etapas para construção do projeto de intervenção, os procedimentos técnicos e, por último, a caracterização da pesquisa.

### 2.1 Descrição do campo da pesquisa

Nesta subseção, traçaremos o *locus* de pesquisa, o perfil do professor-pesquisador e do grupo de trabalho. Em seguida, detalharemos o nosso objeto de análise, o Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF).

#### 2.1.1 Justificativa do modo de execução da pesquisa

O trabalho desenvolvido em nossa pesquisa é de caráter propositivo, uma vez que optamos pela não aplicação do projeto de intervenção em sala de aula. Essa decisão foi tomada por não haver tempo hábil entre a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética (CEP) e o início da aplicação da intervenção pedagógica. Para tomarmos essa decisão, nos amparamos em dois fatores específicos. O primeiro deles diz respeito à publicação da Resolução n.º 002/2022, pelo Conselho Gestor do ProfLetras, em 1º de fevereiro de 2022, a qual, em seu artigo 1º, afirma que “Os trabalhos de conclusão da oitava turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”. O segundo fator está atrelado ao imponderável, quando, no dia 16 de março de 2023, sofri um acidente que me deixou afastada das atividades laborais por 60 (sessenta) dias para tratamento de saúde. A necessidade do afastamento não me permitiu acompanhar o calendário de atividades proposto para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) junto aos alunos desde a sua origem, uma vez que foi iniciado no mês de abril.

Apesar do imprevisto mencionado, decidiu-se pela manutenção da proposta de intervenção em formato de oficinas pedagógicas, levando-se em conta o fato de considerarmos que este modelo de trabalho melhor se adequa para atender às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de escrita do Plano de Voo

do TCF. As atividades desenvolvidas têm o propósito de suprir as dificuldades identificadas em sala de aula, apresentando caminhos que orientem e auxiliem a produção escrita do Trabalho de Conclusão do Fundamental. Contudo, é necessário enfatizarmos que não serão utilizados os resultados das atividades desenvolvidas pelos estudantes para a construção da análise do produto, já que as oficinas não foram realizadas com a turma.

O projeto de intervenção foi idealizado para ser aplicado na Escola Estadual Major Lélio, localizada no km 07 da Estrada de Aldeia, município de Camaragibe, PE. A escola dista aproximadamente 9 km do centro comercial da cidade e está inserida em uma região fortemente marcada por grandes propriedades de terra como fazendas, chácaras, privês, clubes de campo, sítios e condomínios residenciais que são frequentados por temporada.

A escola atende aos três turnos, oferecendo um total de 21 turmas para o ano de 2023. No turno da manhã, é oferecido o ensino regular para o 9º Ano do Ensino Fundamental (25 aulas semanais), no intervalo das 7h às 11h30, e para as três séries do Ensino Médio, com jornada ampliada (30 aulas semanais), no intervalo das 7h às 12h20. O turno da tarde atende apenas às turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o ensino regular (25 aulas semanais), iniciando às 13h30 com o encerramento das atividades às 18h. No turno da noite, a escola oferece exclusivamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (25 aulas semanais), das 18h40 até às 22h.

Antes de avançarmos para os aspectos estruturais da pesquisa, consideramos a necessidade de apresentar, ainda que brevemente, o percurso formativo do professor-pesquisador como forma de delinear os caminhos que levaram à escolha do tema de trabalho. Em 2008, me graduei no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Pouco mais de um mês após a graduação, fui empossada pelo Governo do Estado de Pernambuco no cargo de professora de língua portuguesa na educação básica, atuando em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em 2017, fui convidada pela Gerência Regional de Ensino (GRE Metropolitana Sul) para integrar o seu quadro de professores-técnicos. Assim, me ausentei da rotina de sala de aula para atuar diretamente com os aspectos administrativos que circundam as escolas, orientando na implantação de políticas educacionais entre outras coisas. Em 2019,

concluí a Especialização pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), local onde tive o meu primeiro contato com o estudo sistematizado do léxico e as suas diversas implicações na formação da competência linguística do indivíduo, caminho que decidi continuar a estudar. Em 2020, por meio de uma seleção interna, fui admitida para assumir o posto de técnico-administrativo na Gerência de Gestão de Pessoas da Secretaria de Administração do Estado (SAD), local onde permaneci até o início de 2022, quando precisei retornar para sala de aula em virtude da aprovação na seleção do ProfLetras.

Em fevereiro de 2022, para iniciar as atividades do ProfLetras, fui localizada na Escola Estadual Major Lélio, onde permaneço até o momento. Foi nesse mesmo ano que tive contato pela primeira vez com o Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF). Apesar de estar em regência quando o projeto foi implementado em 2016, eu não acompanhava, à época, as turmas que eram foco do trabalho. Foi nesse primeiro contato com o projeto que pude perceber não apenas as dificuldades dos estudantes em desenvolverem uma pesquisa de iniciação científica, mas também, do próprio professor em atender as propostas do TCF e adequá-las à rotina pedagógica. Nesse sentido, optei por utilizar essa dificuldade em executar a orientação dos estudantes para o desenvolvimento do trabalho, como objeto de pesquisa com o intuito de pensar caminhos que proporcionem uma prática mais eficiente e produtiva para realização do TCF.

No que concerne à turma que serviu de base para a idealização e construção do projeto de intervenção, ela é composta pelos alunos do 9º Ano A, do turno da manhã. Nela estão matriculados 32 alunos com perfis bem variados, dentre os quais, alunos com distorção idade-série e alunos-atletas. Uma questão importante que periodicamente afeta o andamento do projeto pedagógico na turma, se deve ao fato de os alunos morarem em áreas afastadas da via principal, dificultando o acesso ao transporte público para chegar à escola. Por esta razão, em parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado e a Prefeitura de Camaragibe, foram disponibilizados 4 ônibus para atenderem aos estudantes, fazendo o percurso para as comunidades de Ostracil, Oitenta, Chã da Peroba, Rachão e Borralho. Apesar disso, por se tratar de áreas que não são pavimentadas e que não oferecem iluminação pública adequada, nos períodos de chuva intensa os alunos tendem a não frequentar a escola, uma vez que as estradas não apresentam condições adequadas para a circulação dos ônibus.

Quanto aos alunos-atletas, com a fundação centro de treinamento do time Retrô Futebol Clube Brasil, na Estrada do Borracho em Aldeia, no ano de 2016, os atletas do clube, oriundos de outros estados do Brasil e em idade escolar, passaram a ser matriculados na Escola Estadual Major Lélío por ser a única das três escolas estaduais disponíveis no bairro que não adota o tempo integral, como é o caso da Escola de Referência em Ensino Médio Tito Pereira de Oliveira e da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Torquato de Castro. Com a chegada desse novo público, muitos alunos são admitidos no meio do período letivo ou saem antes da conclusão do ano letivo por causa da contratação e/ou rescisão de contrato com o clube. A frequência desses alunos torna-se um grande desafio, por ser bastante limitada e indefinida, prejudicando o acompanhamento desses estudantes.

### 2.1.2 O trabalho de conclusão do fundamental

O Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) é uma proposta pedagógica voltada para estudantes concluintes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que contempla tanto os alunos do 9º Ano quanto os que estão cursando os Módulos VII e VIII da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O programa TCF tem por meta introduzir os alunos nas vivências próprias da iniciação científica, de modo a despertar neles o interesse pelas áreas das ciências (Pernambuco, 2023).

O projeto TCF foi proposto inicialmente em 2016 pela Rede Estadual de Pernambuco. Foi a partir deste momento, ainda que de forma rudimentar, que se passou a sinalizar a importância de trazer a pesquisa científica para dentro dos muros da escola, já no Ensino Fundamental como forma de articular o percurso de aprendizagem do Ensino Fundamental com a etapa seguinte. Nos primeiros anos de implementação do projeto, o TCF era uma etapa obrigatória para os alunos terem acesso à promoção para o Ensino Médio. Atualmente, para o desenvolvimento do trabalho, os alunos concluintes do Ensino Fundamental, por adesão, são incentivados a elaborar uma pesquisa que traga como foco a reflexão acerca de algum problema de ordem social. De acordo com o documento orientador,

A Secretaria de Educação e Esportes objetiva despertar o interesse pela pesquisa, planejamento e investigação, a partir de um tema que o grupo de estudantes tenha vontade de pesquisar, de se apropriar e conseqüentemente de aprender mais. As pesquisas no TCF podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo de até seis

integrantes, e **serão orientadas por professores cuja formação seja relacionada à temática escolhida pelos estudantes. O professor-orientador tem papel fundamental durante esse processo de iniciação científica.** Ele e os estudantes participam da escolha do tema, pensam no percurso formativo e metodológico, decidem o processo de análise dos dados e refletem sobre a melhor forma de apresentação/socialização da pesquisa (Pernambuco, 2023, p. 6).

É interessante notar que juntamente com a proposta do TCF está atrelada a figura do professor-orientador, papel que os docentes que atuam com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental passaram a desempenhar desde então sem meios suficientes para desenvolvê-lo. Apesar de o documento apontar para o “despertar de um interesse para pesquisa”, “se apropriar” dos métodos e, como resultado, fazer com que os discentes possam “aprender mais”, a forma como o trabalho é idealizado, sem levar em conta o espaço de trabalho e o tempo como recurso indispensável para o acompanhamento das pesquisas, faz com que um aspecto fundamental do fazer científico fique em segundo plano. Isso nos faz questionar se a proposta do TCF não é, intencionalmente, ambiciosa apenas no papel, enquanto na prática o produto esperado se restringe às mesmas produções tradicionais dos trabalhos escolares pautados na reprodução acrítica de outras pesquisas. Essa percepção se mantém quando notamos que o Caderno de Orientação do TCF de forma simplista e reducionista, delinea o que seriam as atribuições dos professores-orientadores quanto ao processo de construção da pesquisa. Sendo elas:

- Orientar o desenvolvimento da pesquisa, ajudando os(as) estudantes a problematizar o contexto, delimitar o tema, elaborar perguntas, construir os referenciais teóricos, encontrar fontes confiáveis de pesquisa, registrar e interpretar os dados e, principalmente, viabilizar a pesquisa;
- Acompanhar as etapas do desenvolvimento do trabalho;
- Avaliar o TCF em suas diferentes etapas e segundo os critérios previamente estabelecidos;
- Organizar com os(as) estudantes, demais docentes e equipe de gestão a apresentação dos trabalhos (Pernambuco, 2023, p. 23).

Já no primeiro ponto, no qual reside a nossa maior crítica, o documento, de forma deliberada, deixa de lado a complexidade que o trabalho de iniciação científica exige dos seus autores e também dos orientadores. Aqui, reitero o que afirmei mais acima, o Caderno de Orientações apresenta as “atribuições” dos orientadores,

tratando o rigor do TCF como se fosse semelhante aos gêneros que são trabalhados com alunos com média de idade de 14 e 15 anos no contexto escolar. O documento, apesar de identificar as partes que compõem um projeto de pesquisa, em momento algum atenta para o fato de que esse modelo de trabalho apresenta uma seleção lexical bastante característica, permeada de termos técnicos e de uma estruturação textual própria. Adaptar a complexidade da escrita do trabalho científico para o público de adolescentes é um dos maiores entraves para o desenvolvimento do trabalho, sem deixar de mencionar a dificuldade que muitos professores apresentam em desenvolver um projeto de pesquisa por não se sentirem seguros em atender as demandas do gênero.

Vale destacar ainda que desde a sua implementação é “sugerido” que os trabalhos desenvolvidos no TCF sejam orientados pelos professores que tenham formação na área do tema escolhido, como é possível perceber na instrução a seguir, “As pesquisas [...] serão orientadas por professores cuja formação seja relacionada à temática escolhida pelos estudantes” (Pernambuco, 2023, p. 6). Essa exigência, no documento anterior, apresentava uma brecha em sua redação permitindo aos professores orientarem qualquer trabalho, independente da temática escolhida, como é possível perceber no fragmento destacado “As pesquisas [...] serão orientadas, **em sua maioria**, por um professor(a) cuja formação seja relacionada à temática em questão” (Pernambuco, 2022, p. 5). Contudo, nem mesmo este ano ou no ano anterior essa exigência foi levada em consideração. Para que a demanda dos trabalhos não recaísse apenas para o professor de ciências, uma vez que a maioria dos trabalhos escolhidos estejam associados a esse campo, cada professor, que atua na turma do 9º Ano, recebeu uma equipe de trabalho para orientar, independente da temática a ser investigada.

Como mencionado anteriormente, o meu primeiro contato com o TCF ocorreu em 2022, quando orientei o meu primeiro grupo de pesquisa. Na ocasião, as informações foram repassadas pela educadora de apoio que ficou responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do TCF na escola. Recebemos um calendário da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (GRE) com as datas para a construção do trabalho, bem como com os momentos de formação para os professores. O cronograma do TCF é reproduzido na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Cronograma do TCF 2022



Fonte: Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (2022).

Ao todo, foram promovidos cinco encontros formativos. Desses, apenas dois contaram com a participação dos professores. O primeiro deles ocorreu em 29 de abril de 2022, momento em que se tratou da importância da educação científica no Ensino Fundamental e de como o TCF ajuda a inserir os alunos no âmbito da iniciação científica. Já a segunda formação, ocorrida no dia 27 de maio de 2022, tratou exclusivamente da construção do Plano de Voo, apresentando as etapas do processo.

Todo o percurso de construção do TCF acompanhou o calendário proposto pela Gerência Regional de Ensino, incluindo a devolutiva dos Planos de Voo com o *feedback* das pesquisas realizadas até o momento, assim como as sugestões de caminhos para aprimorar o trabalho. Feitos os últimos ajustes, os trabalhos foram

apresentados na escola no mês de setembro, para uma comissão composta por cinco avaliadores externos, que puderam avaliar a apresentação da pesquisa elaborada, o trabalho escrito produzido pelos grupos e o diário de bordo constando todas as etapas vivenciadas pelos alunos.

Com a mudança da gestão governamental, para o ano de 2023, percebemos uma grande mudança na abordagem da GRE no que concerne ao planejamento do TCF. Diferentemente do ano anterior, cujo planejamento tem início ainda no mês de fevereiro, apenas no final do mês de maio dá-se início às formações para alinhamento do TCF 2023. No entanto, em razão do pouco tempo disponível, a educadora de apoio da Escola Estadual Major Lélío optou por iniciar as etapas do TCF no mês de abril, ganhando tempo em relação ao cronograma da Gerência de Ensino. Ver Figura 2.

Figura 2: Cronograma TCF 2023

<b>CRONOGRAMA</b>		
<b>ETAPA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
1 <sup>a</sup>	<b>Maio</b>	Estudantes devem definir os grupos, a temática e o produto final.
2 <sup>a</sup>	<b>Junho</b>	Definir o Plano de Voo (as etapas, os recursos e o cronograma).
3 <sup>a</sup>	<b>Julho/Agosto/ Setembro</b>	Realização da investigação.
4 <sup>a</sup>	<b>Outubro</b>	Conclusão da investigação; Apresentação conforme calendário definido pela escola.

Fonte: Pernambuco (2023, p. 17).

A análise do Cronograma do TCF 2023 evidencia que a GRE em nenhum momento leva em consideração que o projeto do TCF é, possivelmente, o primeiro contato que os discentes terão com o rigor da iniciação científica. Isto posto, seria esperado que o documento atentasse para a importância da presença do professor-orientador em todas as etapas, uma vez que, caberá a ele apresentar o que vem a ser o Trabalho de Conclusão do Fundamental e o percurso metodológico a ser construído para o desenvolvimento da pesquisa. Por esta razão, não nos furtamos a apontar a questão da disponibilidade do tempo nas rotinas pedagógicas, como um fator preponderante para o desenvolvimento satisfatório do trabalho.

Um outro ponto de mudança que podemos destacar no desenvolvimento do TCF na gestão atual diz respeito à indicação dos temas transversais para servirem de parâmetro para a escolha das temáticas de investigação. De acordo com Pernambuco (2023, p. 6), “[os estudantes dos 9º anos] devem elaborar um trabalho de pesquisa com base na investigação científica, refletindo sobre problemáticas do seu cotidiano e do mundo, **considerando os temas integradores do Currículo de Pernambuco**”. Abaixo, apresentamos a lista com os doze temas transversais retirados do Currículo de Pernambuco (2019), que serviram de parâmetro para a seleção do objeto de pesquisa.

- I. Educação em Direitos Humanos - EDH;
- II. Direitos da Criança e Adolescente;
- III. Processos de Envelhecimento, Respeito e valorização do Idoso;
- IV. Educação Ambiental;
- V. Educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal;
- VI. Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena;
- VII. Diversidade Cultural;
- VIII. Relações de Gênero;
- IX. Educação Alimentar e Nutricional;
- X. Educação para o Trânsito;
- XI. Trabalho, Ciência e Tecnologia;
- XII. Saúde, Vida Familiar e Social.

Vale mencionar que uma das características do TCF era possibilitar aos estudantes a autonomia para a escolha do objeto a ser pesquisado, sem que houvesse um direcionamento por parte da Gerência de Ensino. Além dessas mudanças, podemos mencionar que o documento com as Orientações para o TCF também sofreu algumas modificações em relação ao documento do ano anterior, principalmente no que diz respeito ao Plano de Voo. Várias etapas importantes que compõem o projeto de pesquisa foram suprimidos ou substituídos por outras etapas, como a retirada do campo dos *Objetivos* que foi substituído pelos tópicos *Ação* e *Etapas*, bem como a supressão dos campos *Justificativa*, *Metodologia* e *Resultados Esperados*, o que tirou uma importante etapa de pensar a pesquisa e estipular os

possíveis resultados a serem alcançado, o que, ao nosso ver, causa um desvio na experiência concreta do desenvolvimento de um projeto de pesquisa.

Apesar das críticas tecidas à forma como o TCF vem sendo implementado nas escolas e do enorme desafio que tem sido desenvolvê-lo a cada ano, é inegável as contribuições que traz para o processo formativo dos estudantes. Dentre os principais ganhos, podemos destacar a capacidade de tomar decisões, de planejar as etapas do trabalho, bem como a possibilidade de refletir acerca dos problemas do cotidiano, sugerindo soluções.

## 2.2 Projeto de intervenção

Nesta subseção, trataremos dos instrumentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa e descrevemos em linhas gerais o produto desenvolvido como proposta para a intervenção pedagógica.

### 2.2.1 Instrumentos de constituição de dados

Entre os vários desafios que se apresentam no momento da construção do Trabalho de Conclusão do Fundamental, daremos destaque para a elaboração do projeto de pesquisa, que recebe o nome de Plano de Voo. Com a mudança de gestão para o atual governo estadual, percebemos que algumas mudanças foram implementadas no programa do TCF. O Plano de Voo, conforme mencionado na subseção 2.1.2, sofreu algumas alterações em suas etapas quando comparadas com o documento anterior. No Quadro 1, a seguir, apresentamos um modelo com a estrutura do Plano de Voo do TCF de 2022.

Quadro 1 - Modelo do Plano de Voo TCF 2022

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Unidade Escolar:</li> <li>● Docente orientador:</li> <li>● Tema do projeto:</li> <li>● Título do projeto:</li> </ul>
Autores:
Temática:
Problema mobilizador:
Fundamentação teórica:

Produto final:
<i>Locus</i> de investigação (se houver):
Justificativa:
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geral;</li> <li>• Específicos.</li> </ul>
Metodologia:
Resultados esperados:
Produto final:
Materiais utilizados:

Fonte: Adaptado de Pernambuco (2022).

No modelo do Plano de Voo de 2023, foram retiradas algumas etapas importantes que tradicionalmente compõem o gênero projeto de pesquisa, é o caso, como mencionamos anteriormente, da exclusão da *Justificativa* do trabalho, dos *Objetivos* que norteiam a pesquisa, da *Metodologia* a ser aplicada, dos *Resultados Esperados* e das *Referências* utilizadas. No atual Plano de Voo, com a retirada dos tópicos mencionados, foram mantidos os seguintes campos: *Problema mobilizador*, *Fundamentação*, *Produto Final* e *Cronograma* e foram acrescentados ao documento os campos: *Ação*, *Etapas*, *Recursos* e *Fonte de Pesquisa*. Vale ressaltar que, apesar dos itens *Referências* e *Fonte de Pesquisa* apresentarem uma certa similaridade semântica, há uma distinção bastante flagrante no grau de comprometimento com o trabalho. Enquanto o campo *Referências* exige que sejam mencionadas de forma explícita os trabalhos e obras consultados durante a pesquisa; o item *Fonte de Pesquisa* exige apenas a menção aos recursos utilizados durante a pesquisa, se, por exemplo, consultou-se livros, artigos, sites da internet e outros, sem a necessidade de inserir todos os dados referenciais para localização das fontes. Essas mudanças alteram consideravelmente a experiência com o trabalho de iniciação científica, uma vez que rompe o processo de projetar etapas e ações para se chegar a um determinado resultado. Contudo, apesar da quebra de expectativa promovida pela atual gestão na implementação do TCF em 2023, optamos por manter a experiência com o trabalho científico o mais próximo possível das rotinas de pesquisa. A seguir, apresentamos no Quadro 2 o atual modelo do Plano de Voo para o desenvolvimento do TCF em 2023.

Quadro 2 - Modelo do Plano de Voo do TCF 2023

Tema da investigação:
Participantes do grupo:
Ação:
Componentes curriculares envolvidos:
Problema mobilizador:
Produto final:
Fundamentação:
Etapas:
Recursos:
Fonte de pesquisa:
Cronograma:

Fonte: Pernambuco (2023, p. 12-13).

Além do modelo do Plano de Voo do TCF - 2023, conforme exemplificado no Quadro 2, no início da etapa de organização dos grupos para a construção do trabalho, nenhum material suplementar foi disponibilizado para o desenvolvimento e escrita do projeto junto aos alunos. O Caderno de Orientação do TCF de 2023 apenas será disponibilizado em meados do mês de agosto. Por esta razão, coube à professora-orientadora apresentar e trabalhar com os integrantes de cada grupo as etapas que compõem o projeto e auxiliá-los no processo de escrita.

No nosso caso, para o desenvolvimento da escrita do Projeto, optamos por adaptar o material fornecido pela Gerência de Ensino para a elaboração do TCF de 2022. O material aproveitado consiste em um arquivo intitulado **Construção das Etapas do Plano de Voo**, o qual faz uma pequena descrição de cada um dos componentes do plano de voo, mostrando ocorrências para cada situação, apresentando exemplos para que os alunos tenham uma dimensão sobre a estrutura e conteúdo de cada uma dessas etapas. Entretanto, apesar de fornecer um apoio inicial para o trabalho com a escrita do projeto, em muitos momentos, as conceituações feitas mostraram-se insuficientes para apresentar de forma clara como formular os textos, que verbos utilizar, que informações precisam estar presentes, entre outras coisas. Por este motivo, idealizamos o projeto de intervenção em formato de oficinas. Foram definidos cinco momentos para trabalhar com os

alunos estrutura, conceitos e caminhos para a construção do problema-mobilizador, dos objetivos, da justificativa, da fundamentação teórica e, por último, da metodologia.

### 2.2.2 Produto da intervenção: oficinas pedagógicas

Durante o processo de escrita do TCF, nos deparamos com uma série de situações que estavam atreladas ao aspecto da adequação vocabular dos estudantes. A complexidade do gênero projeto lançou luz sobre uma série de desafios que se impuseram durante elaboração do trabalho, dentre os quais, daremos destaque aos que serão nosso objeto de análise, sendo eles: a utilização de um vocabulário técnico básico referente à temática do trabalho, a seleção lexical para adequar a linguagem às exigências do contexto e aos limites impostos pela estruturação do texto e o uso de sinalizadores lexicais para evidenciar as diferentes vozes presentes no trabalho escrito.

Diante da variedade de ocorrências verificadas, chegamos a conclusão de que o formato de oficinas pedagógicas seria o que melhor atenderia às necessidades dos estudantes, possibilitando intervenções direcionadas para cada uma das situações-problema que se apresentavam. De acordo com Cuberes (1989, *apud* Vieira; Volquind, 1996, p. 11), “Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Ou seja, as oficinas permitem que sejam desenvolvidas propostas de trabalho que integrem a situação-problema a ser analisada, os conceitos teóricos que permeiam uma determinada área do conhecimento e o conjunto de sujeitos envolvidos no processo, que de forma colaborativa refletem e atuam em busca de uma resolução para o problema em foco. Esse caráter prático das oficinas, isto é, o aprender fazendo, é o aspecto que mais sobressai neste modelo de trabalho. Nas palavras de Vieira e Volquind (1996, p. 12), “em uma oficina de ensino, as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática”, o que acreditamos ser um facilitador da aprendizagem.

Valle e Arriada (2012, p. 5), acerca das oficinas pedagógicas, destacam que

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, em todas as áreas do conhecimento. Entre pensar e fazer algo há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre os pressupostos teóricos e práticos, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas.

Os autores salientam que unir a teoria e a prática não é algo simples. É comum nos depararmos com críticas direcionadas a modelos de ensino centrados apenas no aspecto teórico, que deixam a prática em segundo plano. Da mesma forma também ocorre a situação oposta, em que o ensino está centrado apenas no procedimento, no aspecto prático, negligenciando o arcabouço teórico que fundamenta esta prática. Portanto, a chave para o processo de aprendizagem está na articulação entre esses dois aspectos, a teoria e a prática.

Neste sentido, para desenvolvermos o nosso projeto de intervenção voltado para a escrita do Plano de Voo, decidimos explorar cinco pontos que constam no projeto, sendo eles: o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a fundamentação teórica e a metodologia. Cada um desses tópicos será explorado, de forma independente, em formato de oficinas, onde será possível atender para as particularidades (linguística e composição) que os constituem. Contudo, em momento algum, deixaremos de abordar a rede de relações que é estabelecida entre eles na construção do trabalho.

Como mencionamos, serão um total de cinco oficinas desenvolvidas para trabalhar com os Grupos de Trabalho (doravante identificado como GT), isto é, cada equipe do TCF compõe um GT. As oficinas foram divididas da seguinte forma:

Oficina 1 - Problema de pesquisa
----------------------------------

Para a Oficina 1, apresentaremos aos GTs qual a importância da formulação do problema de pesquisa para o desenvolvimento do TCF, ou seja, como ele atua no direcionamento do foco que será dado ao trabalho. Um outro ponto será levantar os aspectos envolvidos na sua formulação, como: ser estruturado em forma de pergunta, elaborado de forma clara e precisa, deve ser exequível, entre outras coisas. Nesta etapa, o léxico será trabalhado levando em consideração a seleção lexical para estruturar o enunciado a ser construído, atentando para a clareza na

formulação do problema de pesquisa e o atendimento aos aspectos inerentes à formatação do texto.

### Oficina 2 - Os objetivos

Na Oficina 2, trabalharemos com os GTs a relevância dos objetivos para o planejamento da pesquisa do TCF. Mostraremos a relação de interdependência existente entre a problemática do trabalho e a definição das etapas necessárias para a sua construção. Quanto ao aspecto lexical, exploraremos a diversidade de ações presentes nos verbos procedimentais e a sua adequação na composição dos objetivos de pesquisa.

### Oficina 3 - Justificativa

Na Oficina 3, levaremos os GTs a refletirem acerca dos temas que serão desenvolvidos por cada uma das equipes, destacando o porquê da escolha do tema, que contribuições esse tema traz para a formação individual e para a comunidade escolar. Partindo dessas reflexões, mostraremos aos grupos que esta etapa do projeto deve apresentar as contribuições que a pesquisa gerará para a formação deles e de que forma impactará na comunidade escolar como um todo (relevância social). Os aspectos lexicais, nesta etapa, envolvem a percepção do condicionamento de determinados itens lexicais para atender aos limites impostos tanto pela formatação do texto quanto pelo propósito comunicativo.

### Oficina 4 - Referencial teórico

Para o tratamento da Oficina 4, apresentaremos a importância do argumento embasado em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores que possuem experiência no assunto. É aqui também que trabalharemos com a articulação entre o discurso dos alunos e o discurso das autoridades referenciadas, mostrando como mencioná-los sem incorrer em situações de plágio. Nesta etapa, exploraremos principalmente a formação de um vocabulário técnico básico atrelado à temática do

trabalho, bem como o emprego de sinalizadores lexicais de relato para introduzir outras vozes no texto.

### Oficina 5 - Metodologia

Para explorar a metodologia na Oficina 5, apresentaremos aos GTs a função da metodologia para o planejamento do trabalho científico e os seus variados critérios de análise. No que concerne ao estudo do léxico, aqui o que será explorada também envolve a percepção do condicionamento de determinados itens lexicais para atender aos limites impostos tanto pela formatação do texto quanto pelo propósito comunicativo.

A idealização do projeto de intervenção em cinco momentos, como é possível notar, nos permite focar em situações-problema específicas que aparecem em um determinado contexto e não em outro, além de nos possibilitar o acompanhamento dos diferentes grupos de trabalho e de seus processos de escrita do Plano de Voo.

### **2.3 Procedimentos técnicos**

O fator preponderante para a escolha do TCF como objeto de pesquisa partiu de uma sensação de despreparo que tive já nos primeiros contatos com as orientações para a execução do trabalho. Idealizar e desenvolver um projeto de pesquisa sempre foram uma questão que me fizeram adiar a entrada na pós-graduação por um longo tempo. Curiosamente, enquanto me familiarizava com os objetivos e métodos do TCF, simultaneamente cursava a disciplina de Projeto no ProfLetras, vendo em detalhes cada etapa de elaboração deste gênero. No entanto, longe de me sentir segura para trabalhar a temática com os meus alunos, me vi enfrentando várias dificuldades de me apropriar da complexidade de desenvolver o meu próprio projeto.

Desta forma, cheguei a conclusão de que apenas estudando o gênero em profundidade permitiria aplacar a insegurança que tenho em trabalhá-lo e, ainda por cima, tomá-lo como objeto de pesquisa, me possibilitaria pensar meios de adequar a complexidade do conteúdo para um público adolescente com idade variando entre os 14 e 15 anos.

Foi o que fiz, iniciei as orientações para o desenvolvimento do TCF - 2022 com a turma do 9º Ano. Percebi que a complexidade do gênero era um grande entrave para os estudantes que sentiam uma grande dificuldade em extrapolar de uma linguagem cotidiana, marcada pela oralidade, para uma linguagem técnico-científica. Essa percepção inicial revelou que o desafio da adequação vocabular era um aspecto que se destacava no processo de escrita do trabalho, tornando-se o nosso foco de pesquisa.

Para o desenvolvimento do TCF - 2023, aproveitando a bagagem adquirida no ano anterior e atentando para os novos impasses que se apresentaram, optei por trabalhar com o modelo de oficinas pedagógicas para tratar com os diferentes aspectos da seleção lexical que influenciam a adequação vocabular, tais quais: o atendimento ao gênero, ao contexto social, a intenção comunicativa, o uso da terminologia técnica, o uso de verbos procedimentais e de sinalizadores lexicais de relato. Trabalhar com oficinas se mostrou o melhor caminho por permitir direcionar as atividades para o ponto de maior dificuldade dos alunos, partindo do que Valle e Arriada (2012) denominam de “ação-reflexão-ação”.

## **2.4 Caracterização da pesquisa**

Definir o conceito de pesquisa não é uma tarefa fácil, ainda mais se levarmos em conta as diversas fases pelas quais a evolução do pensamento científico passou ao longo dos séculos. Paiva (2019), ao tentar construir uma definição que englobasse os diferentes aspectos que compõem o ato de pesquisar, lançou mão de uma série de conceitos produzidos por diferentes autores, buscando identificar entre eles aquele que melhor abarcasse a complexidade da questão. A autora chega à conclusão que “[...] fazer pesquisa é uma tarefa de investigação sistemática com finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” (Paiva, 2019, p. 11). Ou seja, para Paiva, a pesquisa pode apresentar dois vieses, um deles direcionado para a solução de problemas, isto é, há um resultado a ser encontrado que atenderá uma determinada demanda; enquanto o outro viés está voltado para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento acerca de um dado assunto. De acordo com Gil (2022), o ato de pesquisar está diretamente associado à descoberta de respostas:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2022, p. 1).

Portanto, fica claro que o ato de pesquisar é sempre motivado por um propósito, quer seja a obtenção de soluções para um dado problema, quer seja pelo desejo de ampliar as informações de um dado assunto. Desta forma, empreendemos essa jornada com foco nas duas instâncias definidas por Paiva, encontrar respostas para os problemas de ordem lexical apresentados pelos alunos na escrita do TCF, bem como ampliar o arcabouço teórico de forma que nos permita traçar novos caminhos no espaço acadêmico.

Contudo, para empreender uma investigação científica não basta apenas o desejo para encontrar a solução de um problema, sendo necessário a delimitação dos processos que orientaram o percurso da pesquisa, isto é, a metodologia. Para Mascarenhas (2012, p. 36), a metodologia refere-se ao “[...] conjunto de técnicas que usamos em um estudo para obter uma resposta”. Dito de outra forma, a metodologia funciona como uma espécie de bússola que orienta os caminhos por onde percorremos para chegar a um determinado objetivo.

Neste sentido, delimitar a metodologia de uma pesquisa, apesar de ser uma etapa fundamental do processo investigativo, não é uma tarefa fácil, visto que para cada autor as formas de estruturação e classificação de uma pesquisa podem apresentar variações. Assim, para o nosso trabalho, adotamos a classificação definida por Gil (2022) que se concentra em quatro critérios, a saber: a área do conhecimento, a finalidade, o nível de explicação (propósito) e os métodos adotados. De acordo com o autor, é importante que o pesquisador enquadre sua pesquisa em um sistema de classificação, pois

[...] torna-se capaz de conferir maior racionalidade às etapas requeridas para sua execução. O que pode significar a realização da pesquisa em tempo mais curto, a maximização da utilização de recursos e, certamente, a obtenção de resultados mais satisfatórios (Gil, 2022, p. 25).

Quanto ao critério da área do conhecimento, a nossa pesquisa está inserida no grande grupo das Ciências Humanas, na área de Letras. O nosso trabalho vem

sendo desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, no centro acadêmico da Universidade Federal de Pernambuco, direcionada para a linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, já que a nossa pesquisa foca nos problemas de ordem lexical na escrita do TCF.

No que concerne à finalidade da pesquisa, o nosso trabalho se enquadra no critério de pesquisa aplicada. Segundo Gil (2022, p. 26), as pesquisas aplicadas são “voltadas à aquisição de conhecimento com vistas à aplicação numa situação específica”. Dessa forma, o nosso projeto de intervenção, apesar de não ter sido vivenciado com a turma em que foi idealizado, o produto desenvolvido pode ser aplicado em qualquer turma que se enquadre no contexto de produção do TCF.

Sobre o nível de explicação ou o propósito da pesquisa, podemos enquadrá-la no nível das pesquisas explicativas, uma vez que elas “têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos” (Gil, 2022, p. 28). No nosso trabalho, em específico, vamos apontar os principais problemas quanto à adequação vocabular (seleção lexical) dos estudantes para atender as exigências do gênero TCF, trazendo reflexões e desenvolvendo hipóteses para a questão.

Quanto ao método, é uma pesquisa qualitativa, isto é, consiste em uma interpretação dos dados da pesquisa, pode ser aplicada em um outro contexto, possibilitando que outro pesquisador confirme os resultados (Paiva, 2019). Dentro do campo do método, Gil (2022) vai acrescentar o que ele chama de “delineamento” da pesquisa, que leva em consideração, entre outras coisas, o ambiente da pesquisa, a abordagem teórica e as técnicas para coleta e análise de dados. Nesse quesito, o nosso trabalho classifica-se como uma pesquisa documental, dado o fato de utilizarmos como material de análise os instrumentos disponibilizados pela rede de ensino para o desenvolvimento do TCF.

Em resumo, o nosso trabalho se insere no campo das Ciências Humanas, é uma pesquisa qualitativa, que se propõe a explicitar o fenômeno da seleção lexical na escrita do TCF e oferecer um caminho (projeto de intervenção) para se trabalhar com a situação-problema. O levantamento dos dados é fruto de uma pesquisa documental em torno dos materiais disponibilizados pela rede de ensino de Pernambuco.

### 3 SELEÇÃO LEXICAL NOS TEXTOS DA ESFERA ESCOLAR

O trabalho com léxico no espaço escolar ainda não superou as atividades que avaliam o sentido de palavras descontextualizadas ou, ainda, que se restringem à análise de seus componentes estruturantes. Essa abordagem do léxico abandona toda uma gama de possibilidades de se observar a sua interferência direta na construção do texto e, conseqüentemente, nos sentidos que vão sendo construídos à medida que a interação autor-texto-leitor se realiza. Por isso, defendemos uma abordagem do léxico que atente na sua ocorrência em situações concretas de uso, favorecendo a percepção de que as escolhas lexicais de um texto são fruto de ações planejadas para se chegar a um dado propósito, e não o resultado de combinações aleatórias.

Inicialmente, na subseção 3.1, faremos uma reflexão acerca dos diferentes conceitos de léxico e de como a escola tem explorado esse campo nas aulas de língua materna para a aquisição e ampliação do vocabulário dos estudantes. Em 3.1.1, traçamos de forma breve as diferentes abordagens que o estudo do léxico vai assumir ao longo do tempo, perpassando pelas vertentes estruturalistas, cognitivistas, sociocognitivista e, por fim, a perspectiva textual-interativa, que lançará as bases que fundamentam o nosso trabalho. Em 3.1.2, analisamos a posição de diferentes teóricos acerca da forma como o léxico deve ser explorado na sala de aula e a sua importância para a formação da competência linguística. Em 3.1.3, analisamos a importância da ampliação do repertório linguístico dos estudantes com a formação de um vocabulário técnico/especializado.

Em seguida, na subseção 3.2, nosso objetivo é explorar como o estudo do léxico historicamente vem sendo explorado nas aulas de português e que foco a BNCC dá para o trabalho com o léxico na escrita escolar.

Dando continuidade, na subseção 3.3, exploraremos os aspectos que orientam as escolhas lexicais de um texto. Para isso, em 3.3.1, descreveremos resumidamente os fatores textual-interativos, definidos por Antunes (2012) e Neves (2020), que vão orientar as escolhas lexicais do texto. Já em 3.3.2, para fecharmos a seção, apresentamos os 3 (três) critérios que utilizamos para compor a nossa análise, sendo eles: a adoção de uma terminologia técnica/especializada, o uso adequado de verbos procedimentais e o emprego de sinalizadores lexicais para marcar as vozes presentes no texto.

### 3.1 Apontamentos sobre o ensino do léxico

Nesta subseção, exploraremos a concepção de léxico numa perspectiva textual-interativa, abordagem teórica adotada por nós na condução desta pesquisa. Em seguida, apresentamos os debates promovidos por teóricos que defendem um maior espaço nas aulas de português para o estudo do léxico. Finalizamos com uma reflexão acerca da importância de se promover a ampliação do repertório linguístico dos alunos, atentando para a formação de um vocabulário técnico/especializado.

#### 3.1.1 Noção de léxico adotada

Partindo de uma reflexão feita por Villalva e Silvestre (2014) acerca do conceito de léxico, é possível perceber que

A identificação do léxico de uma língua depende do entendimento que se tiver de língua, ou de dialeto (se a questão for deslocada para esse domínio), o que, como vimos, depende mais de critérios ideológicos do que razões linguísticas. Assim, a descrição do léxico de uma língua pode cobrir realidades bastante diferentes, incluindo ou excluindo a oralidade, registros discursivos mais ou menos prestigiados, ou diferentes delimitações temporais (Villalva; Silvestre, 2014, p. 22).

Segundo os autores, a definição do conceito de léxico não é uma tarefa simples, pois atreladas a ela estão outras concepções igualmente importantes, como a noção de língua/linguagem e a noção de texto, que influenciam profundamente a forma como esse fenômeno será tratado a partir de então. Assim, a depender do perfil conceitual adotado, por exemplo, por um pesquisador do campo da linguagem, o tratamento dado ao léxico pode apresentar mudanças significativas tanto no objeto quanto na forma de análise. Por essa razão, parece-nos indispensável, iniciarmos a nossa análise apresentando os conceitos de língua/linguagem e de texto que orientam o nosso trabalho, para, somente a partir daí, definirmos a concepção de léxico adotada.

No que concerne à definição de língua/linguagem, nossa perspectiva conceitual está pautada nas ideias defendidas por Antunes (2009, p. 21), as quais advoga que a língua apresenta-se “como um fenômeno social, como uma prática de

atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários [...]”. Em outras palavras, a autora deixa transparecer que a língua não pode ser considerada de forma isolada, afastada do contexto e de seus falantes, uma vez que a sua razão de ser está em mediar as relações sociais. Assim, a língua/linguagem não pode ser vista dissociada de sua materialidade histórica, das pessoas do discurso ou dos propósitos que a imbuem. Neste mesmo sentido, Koch e Elias (2007) as definem enquanto atividade dialógica finalisticamente orientada, ou seja, elas compreendem ao espaço onde as atividades comunicativas acontecem, moldando-se aos interesses dos seus usuários.

No que toca à nossa concepção de texto, compreendemos enquanto local no qual as trocas interacionais acontecem. Esse posicionamento se alinha com o que Cavalcante *et al.* (2019, p. 8) postula ao afirmar que o texto “[...] é, de fato, um evento, de modo que a investigação dos mecanismos utilizados pelos sujeitos para dar sentido ao que produzem e compreendem deve ser estabelecida tomando por base, sempre, a interação e todo o contexto social que ela incorpora”. Os autores deixam claro que apenas a materialidade textual não é capaz de comportar todos os sentidos do texto sendo necessário a percepção dos papéis sociais dos interlocutores, o contexto em que a interação acontece, o propósito comunicativo entre outros fatores. Como não podia deixar de ser, o conceito de língua/linguagem e de texto apresentados se coadunam, uma vez que eles se inter relacionam mutuamente.

Quando entramos no domínio do léxico, não raro nos deparamos com conceitos que o associam a uma lista ou a um inventário das palavras que constituem uma determinada língua ou área do conhecimento. Nessa concepção, o léxico vincula-se a um rol de palavras, para as quais o valor semântico já está atrelado, dando um aspecto de algo pronto, concluído e inerte. Antunes (2012) se contrapõe a essa noção de léxico enquanto lista de palavras ao afirmar que

[...] as palavras de uma língua não são meros rótulos das coisas; o léxico de uma língua não se resume a uma lista - transparente e precisa - de palavras com que se dá nome a essas coisas. Ou seja, o léxico não é um conjunto de etiquetas com que se marca, com que se nomeia ou rotula as coisas ao nosso redor (Antunes, 2012, p. 30).

Isso posto, Antunes chama a atenção para o fato de não podemos tratar o léxico como algo cujo sentido é dado de antemão. De acordo com a autora, “a língua

não é um espelho que reflete fielmente o mundo” (Antunes, 2012, p. 30), por isso, não pode ser analisada deslocada de seu contexto interacional e dos elementos que o constituem. Assim, sempre que tratarmos o léxico enquanto recorte de um aspecto social, ele será apenas uma visão reduzida do fenômeno, nunca a representação total dele. Nesse mesmo sentido, Neves (2020) nos adverte que,

É preciso termos atenção, antes de tudo, para o significado que se atribui à expressão ‘lista’ quando ela é usada para conceituar o léxico. No senso comum, entender o léxico enquanto uma lista de palavras equivale à noção de “lista cartorial” criticada por Marcuschi (2004). Ou seja: é o entendimento de que, somando-se todas as palavras do idioma, como uma espécie de inventário matemático, teríamos acesso ao léxico de uma língua, como se não houvesse necessidade de levar em consideração, primordialmente, a rede de relações que se estabelece entre essas palavras (Neves, 2020, p. 57).

Em outras palavras, conhecer o léxico de uma língua está atrelada a compreensão do seu funcionamento em diferentes espaços de interação, atentando para “a rede de relações” que vai sendo desenvolvida. O autor, ao tratar dessa estrutura que é tecida e que vai ganhando novos contornos nas (inter)relações sociais, nos apresenta um dos aspectos que mais sobressai ao léxico, sua “plasticidade e sua instabilidade” (Marcuschi, 2004). Nas palavras de Preti (2003, p. 55), o léxico é “a parte da língua mais sensível às transformações”, o que lhe permite adaptar-se a diferentes situações comunicativas. Essa capacidade de modulação do léxico é designada por Neves de “dinâmica lexical” (Neves, 2020, p. 57).

Ao definir o léxico, Neves (2020) afirma que

[...] o léxico é o sistema da língua que trava relações diretas com o mundo extralinguístico. Tanto a aquisição das palavras quanto sua seleção ocorrem por meio de relações que essas palavras estabelecem umas com as outras. É por isso que devemos reconhecer que o sentido de um item lexical sempre se constrói recorrendo a interpretações intersubjetivas entre os usuários da língua e, mais ainda, entre as possibilidades sociocomunicativas que esse item permite linguisticamente (Neves, 2020, p. 88).

Dessa forma, somos levados a perceber que o sentido que atribuímos a um item lexical é apenas um entre uma série de possibilidades de significação, que foi definida para atender a um determinado contexto social, partindo de uma intenção

comunicativa específica e direcionada para um interlocutor em particular. Portanto, não podemos falar de um sentido único quando tratamos do léxico, já que a instabilidade, isto é, a capacidade de adaptar-se a diferentes situações é o aspecto que o define melhor.

Em razão disso, Neves (2020) propõe que o léxico seja estudado sob uma ótica textual-interativa. Essa perspectiva de análise se diferencia das demais pelo fato de que

[...] as concepções de léxico que centram sua atenção primordialmente em elementos formais (estruturais ou cognitivos) não permitem que se perceba a dimensão total do funcionamento lexical nos textos. Isso porque só se conseguem compreender os sistemas da língua em seu real funcionamento se a análise incidir sobre o texto concreto, representativo da verdadeira unidade de significação da linguagem, que é a interação. Mais ainda: apenas no quadro da interação podemos perceber a pluralidade de sentidos que esse texto é capaz de produzir (Neves, 2020, p. 89).

Neves chama a atenção para a impossibilidade de tratarmos o léxico afastado de seu contexto de uso, como temos insistido desde o início. Isso ocorre porque os sentidos não se dão apenas na superfície do texto, mas são construídos na dinâmica das relações de textualidade, estando em um estado de disputa permanente. Dessa forma, qualquer análise isolada, que não leva em consideração a atividade discursiva em sua totalidade, terá grandes chances de suscitar uma compreensão imprecisa ou mesmo inadequada dos sentidos propostos.

Em vista disso, a perspectiva textual-interativa adota uma visão sociointeracionista do léxico, a qual compreende que a complexidade do sistema lexical apenas pode ser dimensionada a partir das situações concretas de interação. Conforme Neves (2020), essa ação se dá porque

[...] É nas interações em sociedade que se adquire o léxico; como essas interações são amplas e irrestritas, também o léxico passa a ser amplo e irrestrito. São essas interações, ainda, que definem os contextos em que devemos empregar um ou outro item lexical, o que também prova que é na interação verbal que os sentidos do léxico são definidos (Neves, 2020, p. 60).

O autor deixa transparecer que o léxico de um texto se configura com base no contexto social e interativo em que ele se desenvolve, o que nos permite depreender que os itens lexicais que compõem um texto são *motivados* e não escolhidos *ao*

acaso. Assim, por exemplo, uma produção textual permeada por uma linguagem formal e por uma seleção lexical constituída de termos técnicos do campo da linguística estaria adequada para uma palestra, uma defesa de mestrado, mas, provavelmente, não seria pertinente para uma conversa entre familiares num almoço de domingo. Dessa forma, ainda que o tópico da conversa com os familiares permanecesse o mesmo abordado na palestra, certamente a seleção lexical apresentaria uma configuração diferente, já que estamos diante de âmbitos de interação bastante distintos.

É importante destacar que quando falamos de situações concretas de interação não nos restringimos apenas ao âmbito da interação face a face, isto é, a língua falada. Para a produção escrita, os mesmos princípios se aplicam, pois no processo de construção textual também levamos em consideração uma série de fatores que nos fazem mobilizar determinados itens lexicais em detrimento de uma série de outros. Como bem destaca Volóchinov (2018, p. 205), “Em essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte”. Logo, o diálogo/texto sempre se estrutura em função do outro, que será responsável pela forma como essa palavra/língua será mobilizada em função de um propósito comunicativo.

Neves (2020) reforça que o caráter interativo dado ao léxico, nessa abordagem de análise, encontra-se no fato de que sempre que mobilizamos a língua/linguagem nas diversas situações comunicativas, sempre adaptamos o nosso texto para se enquadrar ao contexto de interação. Desta forma, um falante/autor nunca perde de vista o seu interlocutor/leitor, o propósito que se quer atingir, o canal por meio do qual esse texto será transmitido entre outros fatores. Antunes (2012) ressalta que as relações que se estabelecem na construção de um texto nos permitem reconhecer a forma como o sistema lexical funciona. Nas palavras da autora,

[os elementos da textualidade] promovem a necessária continuidade semântica que caracteriza a atividade textual. Em toda a linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica [léxico]. Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes à linha do texto. Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou

pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra (Antunes, 2012, p. 40).

Isso posto, Antunes reforça o caráter contextual conferido ao léxico, uma vez que ele se constitui por meio das relações que vai estabelecendo ao longo do texto, o que implica dizer que analisá-lo fora da unidade textual é retirar toda a potencialidade de significação que o item lexical pode adquirir. Por isso, ao optarmos por uma abordagem de análise textual-interativa, nos propomos a avaliar o funcionamento do léxico nos limites do texto em situações reais de interação, jamais de forma isolada ou descontextualizada.

### 3.1.2 Fundamentos pedagógicos

Como vimos anteriormente, a nossa proposta de trabalhar com o léxico numa perspectiva textual-interativa implica tratá-lo como um elemento a serviço da interação comunicativa. Dessa forma, sempre que fazemos uso do léxico, temos algum propósito comunicativo a atingir, ou seja, acionamos esse “instrumento” e o moldamos de acordo com os nossos interesses. Em razão disso, não podemos restringi-lo a um simples catálogo no qual estão fixadas todas as palavras de uma língua, com seus respectivos valores semânticos delimitados de antemão.

Essa abordagem do léxico sob a ótica sociointeracionista da língua exige uma mudança de postura na forma como entendemos o item lexical. Se, antes, os sentidos eram extraídos por meio da análise da estrutura que compõe o item lexical (palavra), ou, no máximo, no âmbito da sentença, como defendem os gerativistas, nessa outra perspectiva, nos pautamos em Koch e Elias (2010) ao defendermos que a construção do sentido está atrelada ao domínio do texto, no qual incidem interativamente elementos do cotexto (aspectos linguísticos) e do contexto (aspectos sociointeracionais).

Vale ressaltar que, apesar de o texto ter ganhado centralidade nas aulas de português nas últimas décadas, principalmente, em decorrência dos estudos da Linguística de Texto e do trabalho com os gêneros, ao léxico ainda é dado o mesmo tratamento proposto pelas perspectivas estruturalistas. Ou seja, o estudo do léxico, no pouco espaço que dispõe nas aulas de língua materna [nossa maior crítica], é geralmente explorado por meio da análise de palavras ou frases isoladas de seu

contexto original, quando muito, estão relacionadas a glossários do texto em análise na aula de português. Nas palavras de Travaglia (2016),

O ensino de LP como língua materna geralmente se organiza em quatro blocos inter-relacionados a saber: a) Ensino de gramática; b) Ensino de leitura/ compreensão de textos; c) Ensino de redação/ produção de texto; d) Ensino de vocabulário [léxico].

Muito se tem discutido e trabalhado em torno dos três primeiros, deixando-se com frequência o ensino de vocabulário [léxico] relegado a um segundo plano ou a um plano complementar, reduzindo-o muitas vezes à explicitação, em glossários ou notas de rodapé, de sentido de palavras usadas no texto, para permitir a compreensão pelo menos literal de textos objeto de atividade de leitura (Travaglia, 2016, p. 211).

Assim, além de o trabalho com o léxico contar com um espaço reduzido nas aulas de português, ainda é analisado sob uma perspectiva generalista e homogeneizante, já que, normalmente, nas atividades que envolvem o trabalho com o vocabulário/léxico é retirado o caráter plural e dinâmico próprio desses objetos. Nesse mesmo sentido, Antunes (2012), ao tratar do estudo do léxico nas aulas de língua, destaca que o léxico “[...] tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua” (Antunes, 2012, p. 13). Esse mesmo aspecto pontuado por Antunes é destacado por Carvalho (2012), conforme excerto destacado a seguir:

Ao aluno, no entanto, nem sempre é dada a oportunidade de percorrer os caminhos da pluralidade de interpretações e sentidos por meio das estratégias diversas de leitura. Por um lado, as perguntas de compreensão direcionam a leitura de modo objetivo, por outro, os glossários não oferecem um verdadeiro apoio à compreensão das palavras ou expressões. [...] esses glossários fazem uma espécie de pré-seleção das palavras ‘difíceis’ para o leitor, sem contemplar a força do contexto, numa abordagem bastante redutora do vocabulário (Carvalho, 2012, p. 32).

As autoras reiteram que nos poucos momentos em que o léxico é explorado nas aulas de português, normalmente é sob a forma de trabalhos improdutivos que nem promovem a ampliação do repertório linguístico do aluno, entenda-se, “a competência em falar, ler, compreender e escrever”, como menciona Antunes (2012, p. 14) nem favorecem a descoberta do funcionamento do léxico e das possibilidades semânticas que lhe podem ser atribuídas.

Dessa forma, quando comparamos o tempo destinado ao estudo do léxico nas aulas de português com o que é dado à gramática, logo salta aos olhos a grande disparidade que há entre eles. Esse longo período em que se tem negligenciado o trabalho com o léxico na sala de aula tem refletido diretamente nas dificuldades apresentadas pelos estudantes no momento da produção textual. Nas palavras de Antunes,

O léxico, em geral, tem recebido pouca atenção nos estudos de línguas, sobretudo no estudo de língua materna. Pelo visto, parece que os usos sociais de uma língua não requisitam, como condição para o seu sucesso e de sua relevância, a utilização de um léxico, de um vocábulo específico, adequado a cada situação. Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (Antunes, 2009, p. 141).

Mais uma vez, Antunes chama a atenção para a importância do trabalho com o léxico nas aulas de português. De acordo com a autora, o estudo do léxico proporciona ao educando a chance de ampliar o seu repertório, permitindo-o conhecer os diversos usos associados a uma mesma palavra quando atrelados a diferentes situações de interação. Quando empregamos, de forma consciente, o sistema de uma língua com o intuito de se atingir os mais variados efeitos de sentido, estamos no campo da competência linguística. É essa competência linguística, tão importante para a construção do indivíduo, que tem deixado de ser desenvolvida no espaço escolar por não ser dispensada, nas aulas de língua, a atenção necessária para a sua apropriação.

Travaglia (2016), ao tratar da competência linguística, estabelece uma relação de dependência entre a competência lexical, isto é, a compreensão do funcionamento do sistema lexical; a ampliação do vocabulário com o alargamento do repertório linguístico; e a competência comunicativa, que trata da capacidade de o falante agir linguisticamente nos mais variados contextos de interação. O autor deixa claro que, para que os falantes da língua possam desenvolver a competência comunicativa, é indispensável perceber a importância que o estudo do léxico tem nesse processo. Corroborando com essa mesma linha de raciocínio defendida por Travaglia, Oliveira (2010) afirma que

Parte importante da nossa competência comunicativa, mais especificamente da nossa competência gramatical, é nosso vocabulário. Quanto mais palavras conhecemos, mais fácil se torna o desenvolvimento de nossa capacidade de leitura e de escrita. Por essa razão, o professor precisa criar espaços para a aprendizagem de vocabulário na sua prática pedagógica (Oliveira, 2010, p. 195).

Oliveira reitera a insuficiência do tempo disponibilizado nas aulas de língua materna para o trabalho com o léxico, como vimos em Travaglia (2016) e em Antunes (2009, 2010; 2012); e chama atenção para a necessidade de se criar esses “espaços de aprendizagem”, que ofereçam uma abordagem sistemática e ampla dos múltiplos valores que o léxico pode assumir a depender do contexto.

Correia (2011) também faz uma reflexão acerca do tratamento destinado ao ensino do léxico na escola, destacando uma aparente contradição que há na importância atribuída à aquisição do léxico quando comparamos o ensino de língua materna e o ensino de língua estrangeira. Segundo a autora, no âmbito do ensino da língua estrangeira, o foco de aprendizagem está centrado na aquisição de um vocabulário amplo como requisito para que os estudantes possam comunicar-se de forma eficiente. Contudo, Correia destaca o fato de que, quando tratamos do ensino de língua materna, a sistematização do ensino do léxico perde a importância porque, nas palavras da autora,

[...] em geral, pressupõe-se que a riqueza vocabular é fundamentalmente condicionada pelo meio sociocultural e económico de origem do estudante [...]. Parte-se do princípio de que a riqueza vocabular é adquirida intuitivamente ao longo do processo de aquisição da linguagem e que essa aquisição condiciona o sucesso escolar do indivíduo (Correia, 2011, p. 225).

Assim, ainda que os objetos de estudo, língua materna e segunda língua, possuam diferença claras de abordagem; na primeira, exploramos o conhecimento do estudante acerca da própria língua para promover a reflexão e a aprendizagem da mesma; na segunda, trabalhamos com a aquisição de um repertório linguístico novo e exterior ao aluno. Apesar dessa distinção inicial, ambas as abordagens têm o mesmo propósito, habilitar os alunos para interagirem, por meio da linguagem, nos mais diversos contextos, de modo eficiente. Dessa forma, entendemos que se o propósito de ensino é o mesmo, é natural que o percurso metodológico também se aproxime. Ou seja, se, para o estudo de uma segunda língua, o foco está na

aquisição de vocabulário [léxico], não é justificável o fato de que praticamente abandonamos essa abordagem quando o objeto de ensino é a língua materna.

Um outro ponto que merece destaque na fala de Correia está centrado no fato de já haver se tornado senso comum a defesa de que a formação do repertório linguístico se dá nas relações sociais que estabelecemos ao longo da vida seja no círculo familiar, na escola ou mesmo no contato com diferentes textos. É importante deixarmos claro que não discordamos que esse, de fato, seja um meio de adquirir um arcabouço linguístico/lexical, todavia, ressaltamos que esse não é o único caminho e que, também, ele sozinho não dá conta de toda a complexidade própria da interação. Assim sendo, não é de menor relevância o fato de que o trabalho com o vocabulário precisa ser sistematizado nas aulas de português e não apenas com vistas a ampliação do repertório linguístico do aluno, mas, principalmente, “promovendo a manipulação do material lexical a partir do qual será construído o conhecimento [...] morfossintático, semântico, cognitivo-referencial e discursivo” (Correia, 2011, p. 224).

Dessa forma, não é possível pensar em um ensino de língua materna que não tenha como ponto de chegada o desenvolvimento de alunos capazes de atuar socialmente com desenvoltura nas diversas situações comunicativas. E, como vimos, pesquisadores como Travaglia (2016), Antunes (2009; 2010; 2012), Correia (2011) e Oliveira (2010) apontam para o desenvolvimento da competência lexical, isto é, de um repertório linguístico, como condição para a construção de uma competência comunicativa. Nas palavras de Antunes,

Alargar as possibilidades lexicais de as pessoas terem acesso às informações, de poderem entrar no mundo da comunicação especializada, no domínio da divulgação científica não pode deixar de ser objetivo de uma escola que pretenda ser a grande força de elevação das condições de vida dos grupos sociais (Antunes, 2010, p. 179).

Portanto, criar as condições para o desenvolvimento pleno do aluno, de modo que seja capaz de transitar nos diferentes espaços sociais perpassa, necessariamente, por um ensino voltado para o contato, a reflexão e a manipulação do material linguístico [sistema lexical]. Assim sendo, não podemos tratar o léxico como um produto fechado em si, independente, antes precisamos enxergá-lo como instrumento de criação de novos significados.

### 3.1.3 Terminologia e ensino de português

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, o currículo de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi estruturado em função de quatro práticas de linguagem, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Essas práticas, por seu turno, “derivam de situações da vida social” (Brasil, 2018, p. 84) organizadas sob a forma de campos de atuação, os quais contemplam os inúmeros usos que se faz da linguagem nos mais diversos contextos de interação.

No que concerne aos campos de atuação, a BNCC definiu quatro áreas a serem exploradas na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo elas: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. O documento destaca que a opção pelos quatro campos mencionados acima se deve ao fato de neles estarem incluídas “dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (Brasil, 2018, p. 84). Isso implica dizer que as atividades associadas a esses diferentes campos capacitam os estudantes para atuarem na dimensão familiar, nos espaços culturais, na própria escola, em ambientes de pesquisa, entre outros, proporcionando o desenvolvimento do ser cidadão.

Diante disso, a organização do trabalho com o ensino de língua materna em quatro campos de atuação possibilitou a ampliação do repertório textual a ser explorado e desenvolvido nas aulas de português. Anteriormente à implementação da BNCC, era perceptível que os produtos escolares e os livros didáticos eram constituídos quase exclusivamente de textos do âmbito artístico-literários (letra de música, poema, fábulas, contos, romances, pinturas etc.) ou do domínio jornalístico/midiático (notícias, reportagens, foto-notícia, infográficos, crônicas e outros). Não podemos deixar de destacar que esses campos, ainda hoje, têm um espaço privilegiado nas aulas de língua materna, contudo, eles têm cedido um pouco do seu “território” para o trabalho com gêneros da esfera legal e normativa (campo de atuação na vida pública) bem como tem favorecido o desenvolvimento de projetos voltados para o campo das ciências (campos das práticas de estudo e pesquisa), como é o caso do TCF.

Essa ampliação do repertório de gêneros que são desenvolvidos nas aulas de língua materna tem permitido explorar aspectos da língua e da linguagem que até então recebiam pouca ou nenhuma atenção nas aulas de português, como é o caso do trabalho com terminologia especializada, habilidade indispensável para a produção e análise de textos da esfera científica. Apesar de o texto de divulgação científica ser um gênero que já estava presente nos livros didáticos mesmo antes da implantação da BNCC, normalmente esse gênero era analisado sob a ótica de seu conteúdo informacional sem levar em consideração os elementos que estruturam a situação comunicativa. Dito de outra forma, o trabalho com gêneros do campo da pesquisa não envolvia o experimentar a situação comunicativa, mas, apenas, deter-se ao conteúdo presente no texto deslocado de seu contexto social.

Assim, a proposta da BNCC de ampliar as práticas de linguagem para incluir, por exemplo, práticas do âmbito da pesquisa científica alarga o horizonte de possibilidades na sala de aula, uma vez que torna possível novas abordagens para o uso da linguagem. Dentre essas abordagens, podemos destacar, por exemplo, a orientação acerca da importância de se “reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica” e o “uso de vocabulário técnico/especializado” (Brasil, 2018, p. 155). É inegável que ambas as habilidades são necessárias para o desenvolvimento de projetos que tratem da produção e da análise de textos da esfera científica. Portanto, pensar um projeto de trabalho que perfaz o fazer científico, como é o caso do TCF, e não explorar as suas idiosincrasias como a adequação a uma estrutura estereotipada e o uso uma terminologia técnica é negligenciar uma parcela significativa da competência linguística exigida por essa situação comunicativa.

Por esta razão, explorar na dinâmica de sala de aula o uso de terminologias técnicas permite a percepção de que para cada área da vida social, das ciências ou do trabalho, por exemplo, há, associado a ela, uma seleção lexical específica, com termos e expressões que fazem parte da rotina de cada uma dessas áreas. Nas palavras de Antunes (2010),

Cada setor da vida social é marcado por diferenciações práticas que incluem situações, objetos, mecanismos, procedimentos, próprios à realização operacional desses setores. É natural, portanto, que haja especializações lexicais ou, por outras palavras, que cada domínio da experiência disponha de seu vocabulário específico, isto é, selecione um conjunto de palavras que recebem, nesse domínio, um

significado específico e permitem, com mais êxito, a interação entre seus membros (Antunes, 2010, p. 184).

Ou seja, o uso de um vocabulário especializado permite aos indivíduos de um determinado campo, como a medicina, por exemplo, empregar nomenclaturas que se restringem às práticas rotineiras típicas desse setor, é o caso, por exemplo, das expressões “biópsia”, “cefaleia”, “cauterização”, “dispneia”, “paresia”, entre várias outras. O desenvolvimento dessa linguagem especializada auxilia os pares no reconhecimento de situações que se inserem em um contexto específico, como é o caso da medicina, mas que acontece da mesma forma na matemática, na geografia, nas artes e assim por diante. Segundo Lyons (2011, p. 33), “todas as disciplinas dispõem de um vocabulário técnico próprio”. Ainda segundo o autor, isso acontece porque grande parte dos termos corriqueiros que utilizamos no dia a dia é “impreciso ou ambíguo” e que o uso de termos técnicos permite que sejam eliminadas “muitas ambiguidades e possíveis equívocos” (Lyons, 2011, p. 33).

Ainda sobre o uso de terminologia especializada, Krieger e Finatto (2022) afirmam que

Terminologias como a da Biologia, Química, Linguística ou da indústria gráfica são representativas de conhecimentos especializados. Por essa razão, os termos compreendem tanto a uma dimensão cognitiva, ao expressarem conhecimentos especializados, quanto a uma dimensão linguística, tendo em vista que conformam o componente lexical especializado ou temático das línguas (Krieger; Finatto, 2022, p. 16).

Assim, Krieger e Finatto destacam que o uso de um vocabulário especializado revela não somente a aquisição de um léxico especializado por parte do indivíduo que o usa, mas também, que a sua aplicação no texto é reveladora de um conhecimento adquirido sobre a área a que faz referência. É o que as autoras definem como a dupla dimensão da terminologia, sendo uma delas composta pelo conteúdo experienciado de um dado campo do conhecimento; e, a outra abarcando a formação de um arcabouço linguístico representativo das ações, objetos e práticas específicas a esse campo. Assim sendo, pode-se concluir que o reconhecimento e o uso de um léxico especializado vão muito além do estilo ou do nível de linguagem exigido pelo texto, envolvendo também a aquisição de um repertório cognitivo.

Para Travaglia (2021), o emprego de uma terminologia técnica está atrelado à precisão vocabular do texto. Nas palavras do autor, “[...] a precisão vocabular é a escolha da palavra ou expressão adequada para exprimir de maneira o mais exata possível o sentido que queremos passar ao ouvinte ou leitor por meio de um texto” (Travaglia, 2021, p. 339). Podemos perceber nas palavras de Travaglia uma concordância com o que foi postulado por Lyons, uma vez que o autor também defende que o uso de ‘expressão adequada’ possibilita ao leitor uma maior compreensão do texto, uma vez que são eliminadas possíveis ambiguidades. De acordo com Krieger e Finatto (2022), a precisão e a objetividade são as principais marcas atribuídas à terminologia especializada. Deste modo, entendemos que conhecê-la e saber utilizá-la adequadamente, empregando-a em situações que exijam esse tipo de precisão lexical é também uma competência que precisa ser desenvolvida na escola, ainda que em uma escala menor de complexidade.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Antunes (2010) destaca que “a ampliação do repertório lexical do aluno deve ser um dos objetivos prioritários do ensino de línguas” (Antunes, 2010, p. 178). Isto ocorre porque à medida que expandimos o nosso acervo linguístico, nos tornamos mais aptos para agir socialmente nos diferentes eventos comunicativos, através de gêneros diversos, e com uso de uma linguagem que se modula para atender às exigências do contexto. Ainda segundo Antunes,

Um dos índices de um bom desempenho comunicativo, sobretudo daquele formal e socialmente prestigiado, é um repertório vocabular amplo e diversificado. Em outras palavras, a disponibilidade de variar o vocabulário - inclusive para **incluir expressões menos comuns, mais especializadas ou mais próprias de um determinado domínio social** - marca nossa atuação linguística como representativa de um grupo social letrado e culto (Antunes, 2010, p. 177).

Logo, o domínio de um repertório linguístico amplo, que abarque os diferentes campos das ciências e da vida social, deve ser uma das metas do ensino de língua materna, uma vez que recai, de forma inescapável, na competência linguística do indivíduo. Travaglia (2021) aponta que esse processo de formação de um produtor de texto competente, que faz uso de um vocabulário diversificado, deve partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes no momento da produção textual, por meio das “imprecisões” verificadas em seus textos. De acordo com o autor,

[...] com frequência, acontece na construção de textos o que podemos chamar de imprecisão vocabular que é o uso de palavras de forma equivocada e que não expressam de modo algum o que se queria dizer ou não expressam uma nuance de sentido desejada. A imprecisão pode acontecer ou por desconhecimento lexical, ou por dificuldade de encontrar a palavra exata ao ter de construir o texto rapidamente e sem possibilidade de revisão, ou por confusões possíveis como usar um homônimo por outro, que é o caso do uso de 'seguimento' por 'segmento' [...] e ainda o uso de palavras semelhantes, mas que não têm qualquer relação de sentido. No caso das diferenças de sentido entre sinônimos a escolha pode exigir ainda maior sutileza, por causa de vários fatores de diferenciação [...] (Travaglia, 2021, p. 340).

Dessa forma, trabalhar a produção de texto partindo das imprecisões identificadas na construção dos estudantes permite que se avalie o alcance que uso de uma determinada expressão proporciona ao texto, causando uma maior ou menor precisão à informação que se quer transmitir. É também nesse processo que podemos experimentar diferentes usos e formas de organização textual, atentando para as nuances que são construídas pelas escolhas feitas e definindo aquelas que melhor se adequam ao contexto comunicativo. A análise sistemática dessas ocorrências no texto dos estudantes, bem como nas produções de outros falantes, de diferentes esferas sociais, como a mídia, por exemplo, desenvolve paulatinamente nos alunos a percepção do impacto que as escolhas lexicais têm dentro do texto.

Portanto, não há dúvidas de que a capacidade de reconhecer e fazer uso de diferentes terminologias é uma competência importante na trajetória do estudante dentro e fora da escola. Todavia, é importante destacarmos que o uso do vocabulário especializado é um aspecto dentro de um aparato maior, que Antunes (2010) denomina de adequação vocabular. Essa adequação vocabular não trata exclusivamente da questão do uso de uma terminologia técnica, contemplando também outros aspectos, como a adequação ao nível de formalidade de um texto, o atendimento ao gênero proposto, o tratamento dado ao tema, entre outros, como veremos mais adiante na seção 3.3. Assim, torna-se claro que o trabalho em sala de aula deve partir de atividades que promovam a reflexão e a produção de textos - orais ou escritos - que atentem para a necessidade da adequação vocabular em seus múltiplos aspectos (léxico especializado, gênero, tema, propósito comunicativo

etc.), uma vez que esse é um domínio da língua e da linguagem que não pode ser desprezado.

### 3.2 O léxico na escrita escolar

Costumeiramente, ao buscarmos obras que tratem da questão do léxico, é comum notarmos uma associação direta feita entre o estudo do léxico e uma abordagem morfológica e/ou semântica da palavra. Isto é, muitos trabalhos de referência como Ilari (2022), Krieger (2012), Travaglia (2016), Villalva e Silvestre (2014) e outros trazem uma perspectiva de análise do léxico restrita aos limites da palavra ou da frase, quando muito, de palavras e expressões retiradas do texto. Essa tendência é frequentemente reproduzida nos manuais didáticos, nas raras ocasiões em que o léxico é explorado, as análises ficam reduzidas às questões de formação das palavras, a substituição de uma palavra por um sinônimo/antônimo ou mesmo acerca do significado de uma determinada palavra ou expressão dentro do texto. Essa visão limitante da potencialidade do trabalho com o léxico tem impedido que esse aspecto tão importante da língua materna ganhe outros contornos além do semântico e do morfológico, como, por exemplo, na construção do texto. De acordo com Antunes (2012),

[...] fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos. [...] o léxico tem sido visto, na maioria dos programas de ensino do português, na sua dimensão morfológica (a formação de palavras) ou na sua dimensão semântica (seu significado e algumas de suas relações de sentido), vistas, ambas, em atividades à volta de palavras e frases isoladas. Como disse, falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência (Antunes, 2012, p. 24).

Em outras palavras, Antunes destaca que o tratamento dado ao léxico nas atividades escolares, reduzidas à “dissecação” das estruturas que compõem o item lexical, ou mesmo o sentido que esse item possui em um dado contexto, impossibilita a percepção de um aspecto fundamental que o léxico apresenta no processamento do texto que é a capacidade de articulação com outras palavras

(itens lexicais). É notável que esse movimento de tessitura promovido pelo léxico pode ser acionado por uma série de fatores como, o gênero, o grau de formalidade, o suporte, a intenção comunicativa e mais, como abordaremos na seção a seguir. Nesse sentido, fica claro que a forma como o léxico é explorado nas aulas de português abarca uma pequena parcela das potencialidades que este aspecto da língua pode fornecer para o desenvolvimento da competência linguística do estudante.

Com base nessa percepção da importância que o elemento lexical tem para a construção textual, buscamos verificar na BNCC, por se tratar do documento oficial em vigor que orienta e delimita o currículo da educação básica, qual tratamento é dado para a função do léxico nas propostas de trabalho no Campo das práticas de estudo e pesquisa ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa análise inicial, percebemos que apenas em quatro momentos são indicadas habilidades que tratam do estudo do léxico, e nenhuma delas está associada à produção textual, conforme o Quadro 3, a seguir, e seu subsequente.

Quadro 3 - Campo das práticas de estudo e pesquisa do 6º ao 9º Ano: habilidades associadas ao léxico

Práticas de linguagem	Número de habilidades	Código das habilidades	Tratamento do léxico
Leitura	6	(EF69LP29) (EF69LP30) (EF69LP31) (EF69LP32) (EF69LP33) (EF69LP34)	1
Produção de Texto	3	(EF69LP35) (EF69LP36) (EF69LP37)	0
Oralidade	2	(EF69LP38) (EF69LP39)	0
Análise Linguística/Semiótica	4	(EF69LP40) (EF69LP41) (EF69LP42) (EF69LP43)	1

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2018, p. 150-155).

Conforme podemos perceber no Quadro 3, apenas em dois momentos o tratamento do léxico será abordado nas habilidades associadas ao campo das

práticas de estudo e pesquisa para o trabalho nas quatro séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A primeira ocorrência pode ser verificada por meio da habilidade EF69LP29, que está interligada à prática de leitura. Nela é indicado ao aluno “Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica [...] e os aspectos relativos à construção composicional e às *marcas linguísticas* características desses gêneros” (Brasil, 2018, p. 151, grifo nosso). A habilidade em destaque toca de forma indireta em questões atreladas ao estudo do léxico, que é a percepção de que as escolhas lexicais não se dão ao acaso, antes dependem irrevogavelmente das condições próprias para o desenvolvimento da atividade discursiva. Antunes (2012), ao tratar da questão, afirma que múltiplos fatores influenciam em nossas escolhas lexicais. Assim, como foi mencionado anteriormente, podemos inferir que a adoção de um gênero, a intenção comunicativa, o tema proposto, entre outros fatores, vão interferir diretamente nas escolhas linguísticas que são feitas.

A segunda ocorrência aparece na habilidade EF69LP42, que está relacionada com a prática de Análise linguística/semiótica. Essa habilidade propõe ao aluno “Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: [...], *uso de vocabulário técnico/especializado*” (Brasil, 2018, p. 155). Nesse ponto, a BNCC sugere a observação/análise de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e lexical. Antunes (2012) classifica esse fenômeno de associação semântica. Nas palavras da autora,

[...] a *associação semântica* entre uma palavra e outra ou outras cria, necessariamente, uma condição de contiguidade, que, por sua vez, enseja, no processo de qualquer texto, a formação de uma cadeia, de uma rede de laços semanticamente convergentes (Antunes, 2012, p. 88).

Assim, podemos perceber que essa associação influencia sobremaneira no momento da produção textual uma vez que é responsável por proporcionar a unidade temática e semântica desta. Além disso, a autora, em um outro momento, destaca que cada contexto social é circunscrito por práticas comportamentais, procedimentais e linguísticas que lhe são próprias, e desta forma, fazem uso de um vocabulário especializado. Assim, para cada domínio discursivo, existe uma seleção

lexical que lhe é correspondente, o que implica dizer que o não uso de uma determinada seleção pode resultar em uma inadequação vocabular.

Na sequência, o Quadro 4 trata especificamente das habilidades associadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa definidos para serem trabalhados com o 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental Anos Finais.

Quadro 4 - Campo das práticas de estudo e pesquisa do 8º e 9º Ano: habilidades associadas ao léxico

Práticas de linguagem	Número de habilidades	Código da habilidade	Tratamento do léxico
Leitura	1	(EF89LP24)	0
Produção de Texto	2	(EF89LP25) (EF89LP26)	0
Oralidade	2	(EF89LP27) (EF89LP28)	0
Análise Linguística/Semiótica	3	<b>(EF89LP29)</b> (EF89LP30) <b>(EF89LP31)</b>	2

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2018, p. 184-185).

Como é possível perceber, o Quadro 4 mostra que o tratamento do léxico é indicado apenas na prática de Análise linguística/semiótica, em duas das três habilidades propostas. Na habilidade EF89LP29, é sugerido ao aluno “Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática [...] [dentre os quais o uso de] *nomes correferentes*” (Brasil, 2018, p. 185). Ou seja, favorece o desenvolvimento de uma análise com foco nos diversos elementos coesivos do texto, entre eles a observação quanto ao uso de termos que substituem ou fazem alusão a uma mesma entidade. Para referir-se aos nomes correferentes, Antunes (2005) utiliza o termo “substituição lexical”, que, nas palavras da autora (Antunes, 2005, p. 96), “Implica [...] como o próprio nome indica, o uso de uma palavra no lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente”. Os trabalhos que estabelecem esse tipo de relação normalmente estão atrelados às relações de sinonímia, hiponímia/hiperonímia e anáforas.

Já na habilidade EF89LP31, a BNCC indica ao aluno “Analisar e utilizar *modalização epistêmica*” (Brasil, 2018, p. 185). Castilho (2010) distingue dois tipos de modalização epistêmica, sendo elas as asseverativas, que se subdividem nas formas afirmativas e negativas, e as quase asseverativas. De acordo com o autor, as primeiras “expressam uma avaliação de valor de verdade da sentença, cujo

conteúdo o falante apresenta como uma afirmação ou uma negação” (Castilho, 2010, p. 555). As do segundo tipo “expressam uma avaliação sobre o conteúdo sentencial dado pelo falante como quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que precisa de confirmação” (Castilho, 2010, p. 556). Em outras palavras, essa habilidade propõem a análise e a aplicação de palavras (normalmente advérbios) ou de expressões que transmitem uma ideia de valor, como nos casos a seguir: *evidentemente*, *certamente*, *seguramente*, *verdadeiramente* (asseverativas afirmativas); *de jeito nenhum*, *de nenhuma maneira* (asseverativas negativas); *talvez*, *provavelmente*, *eventualmente*, *possivelmente* (quase asseverativas), entre outros.

Cabe notar que, apesar de identificarmos, no Quadro 3, duas situações que envolvem o tratamento do léxico, as habilidades destacadas não são exclusivas do trabalho com ele, podendo ser aplicadas a outras situações de ensino. Um fato que nos chama a atenção é que o documento não atenta para a importância das escolhas lexicais no processo de construção do texto escrito, sendo atreladas apenas aos elementos referentes à leitura e à análise linguística/semiótica, o que, ao nosso ver, é um aspecto importante e que precisa ser fomentado nas aulas de língua portuguesa.

Mais uma vez, caímos na mesma inconsistência de se promover o trabalho com o léxico sem atentar para o grande papel que desempenha na construção da textualidade. É notório que o texto é fruto de uma rede de relações que se estabelece entre os elementos do léxico quer seja no processo de referenciação durante a retomada de ideias apresentadas ao longo do texto; quer seja no uso de termos do mesmo campo semântico, para promover a manutenção temática e, conseqüentemente, a coerência textual. Contudo, ainda que essa relação seja explícita, a forma como a escola explora o léxico mantém-se reduzida às mesmas atividades de análise ou de substituição de palavras. Nesse sentido, Antunes (2012) afirma que

[...] na maioria das escolas, essa dimensão do léxico na ótica da textualidade é praticamente descartada, pois as palavras, em seus sentidos são vistas fora do texto, isoladamente, em listas de palavras ou em dupla de frases que, hipoteticamente, prestam-se à atualização de algumas dessas relações de sentido.

[...] o exercício de formar frases soltas ou de substituir palavras em pares de frases é irrelevante e ineficaz exatamente porque não

favorece o reconhecimento explícito de que construir um texto é construir uma unidade de sentido e de intenção. Por isso mesmo é que as palavras, de alguma maneira, se aproximam e se interligam (Antunes, 2012, p. 40-41).

Isso posto, reiteramos que trabalhar o léxico na perspectiva do texto, possibilita a ampliação do olhar sobre a forma como as relações estabelecidas pelo léxico ocorrem e como elas concorrem para a promoção do sentido. Polguère (2018, p. 160) denomina esses processos de “relações lexicais fundamentais”, uma vez que, segundo o autor, eles “formam o arcabouço da estruturação semântica do léxico de qualquer língua”. Para Travaglia (2021), essas relações são definidas de “relações léxico-semânticas” e comportam as diversas associações de sentido que podem ocorrer entre os itens lexicais. A seguir, abordaremos de forma resumida algumas dessas associações semânticas partindo do seu comportamento dentro do texto.

A primeira delas é a repetição de um mesmo item lexical. É importante destacarmos que, por muito tempo, no trabalho com a escrita na escola, o recurso da repetição sempre foi muito mal visto. Tornando-se, muitas vezes, sinônimo de pobreza vocabular. No entanto, uma análise atenta da funcionalidade do léxico no texto, nos permite observar que a repetição é um recurso legítimo e necessário, uma vez que esse processo de retomada de termos e expressões já utilizados no texto auxiliam na manutenção temática. Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao fato de que “[...] *as palavras que ocorrem numa frequência maior representam, regularmente, o tema central do texto, ou os tópicos mais significativos*” (Antunes, 2012, p. 63). Antunes destaca ainda que “a repetição cumpre uma função estruturante de marcar as retomadas e fechamentos; pode constituir, assim, *um sinal de coesão e de coerência*” (Antunes, 2012, p. 67). Nesse sentido, a autora deixa claro que o recurso da repetição promove a auto referenciação, possibilitando o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes partes do texto.

Uma outra relação léxico-semântica importante para o processamento do texto é a relação sinonímica. Travaglia (2021, p. 75), chama atenção para o fato de que “[...] não se pode afirmar que duas palavras são sinônimas simplesmente porque indicam o mesmo referente, pois esse critério é válido em alguns casos. [...] há sinonímia quando as palavras ou expressões têm traços comuns de significado”.

Ou seja, esse recurso nem sempre se dará de forma satisfatória, já que o sentido entre os itens lexicais relacionados pode apresentar diferentes gradações. Ainda assim, o recurso da sinonímia permite, na construção textual, evitar a repetição contínua de um mesmo vocábulo (fator que em excesso pode prejudicar a dinâmica do texto), substituindo-o por um outro que lhe seja equivalente. Antunes (2012, p. 78) adverte que “[...] a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade”. Dito de outra forma, a substituição de um termo por outro equivalente contribui para a manutenção da coerência do texto e, também, a coesão pela auto referenciação.

Um terceiro aspecto das relações léxico-semânticas que merece destaque na construção textual é o fenômeno da antonímia. A antonímia também é um recurso comumente utilizado para o estabelecimento de um vínculo ao longo da sequência textual, diferentemente da sinonímia, a antonímia ocorre pelo distanciamento semântico; mais especificamente, o seu uso cria uma relação de oposição com o seu referente. Travaglia (2021) destaca a existência de três tipos de antonímia, sendo eles: propriamente ditos, por contrariedade e complementares. O autor define os antônimos propriamente ditos pelo caráter gradativo que eles apresentam, como é o caso dos pares alto X baixo. A depender do referente, uma mesma pessoa pode ser considerada alta ou baixa. Os antônimos por contrariedade referem-se aqueles que implicam em processos opostos, como, por exemplo, comprar X vender. Já os antônimos complementares são aqueles que implicam na ocorrência de um par oposto, como exemplos, podemos mencionar macho X fêmea, vivo X morto e outros. Assim, a relação construída entre itens lexicais que desempenham a função de antonímia, necessariamente, estabelecerá, dentro do texto, uma relação de oposição de ideias.

Uma quarta relação que podemos destacar, refere-se ao emprego da hiperonímia. Este recurso é comumente utilizado para estabelecer a coesão textual. Isso acontece porque, diferentemente dos sinônimos que esbarram na questão da equivalência semântica, os hiperônimos partem de elementos específicos para se chegar a algo mais geral. Antunes (2010, p. 183-184) argumenta que “as equivalências referenciais que são ensejadas pelo uso de hiperônimos, respondem pela maioria dos nexos que envolvem relações lexicais. [...] as possibilidades de significação [proporcionadas pelos hiperônimos] abarcam muito mais contextos”.

Enquanto, na sinonímia, a equivalência semântica se dá de um para um, os hiperônimos são capazes de referenciar uma série de elementos que funcionarão como hipônimos.

Por último, damos destaque para a relação estabelecida entre vocábulos pertencentes ao mesmo campo léxico-semântico. O emprego de vocábulos pertencentes a um mesmo contexto é um recurso indispensável para a manutenção da unidade temática e semântica do texto. Segundo Antunes,

[...] a *associação semântica* entre uma palavra e outra ou outras cria, necessariamente, uma condição de contiguidade, que, por sua vez, enseja, no percurso de qualquer texto, a formação de uma cadeia, de uma rede de laços semanticamente convergentes. É essa rede de laços que, junto a outros recursos, promove a unidade requisitada pela coerência (Antunes, 2012, p. 88).

O recurso da associação semântica, provavelmente, é o primeiro a ser pensado na estruturação do texto. Isso ocorre porque, assim que são definidos o gênero e o tema de uma proposta de texto, logo delimitamos os pontos que serão desenvolvidos acerca desse tema. Desta forma, a partir do momento que selecionamos os elementos que se inter-relacionam com a temática proposta, estamos trabalhando automaticamente com a construção da coesão e da coerência do texto.

Além desses cinco aspectos da relação léxico-semântica apresentados anteriormente, e de forma breve, Antunes destaca outras situações em que o tratamento dado aos itens lexicais atuarão de forma direta no processamento textual, como é o caso dos implícitos, dos sentidos atribuídos às figuras de linguagem e outros. Como o nosso intuito é explorar aqueles aspectos que estão mais salientes na linha do texto, optamos por explorar uns e não abordar os demais por uma questão metodológica e para atender aos limites da dissertação.

É importante destacarmos que além das relações estabelecidas entre os itens lexicais, como visto nesta seção, há outras situações que moldam os usos de determinadas palavras e expressões. Na próxima subseção, exploraremos os fatores textual-interativos que condicionam as escolhas lexicais de um texto bem como definiremos os critérios de análise que adotaremos em nosso trabalho, na elaboração das oficinas pedagógicas.

### 3.3 Seleção lexical

Nesta subseção, exploraremos os fatores textual-interativos que condicionam as escolhas lexicais de um texto, bem como traçaremos os critérios que utilizaremos para construir as nossas análises.

#### 3.3.1 Fatores textual-interativos

Para darmos início a essa discussão, ressaltamos dois pontos que temos reiterado ao longo do trabalho. O primeiro deles aponta para o fato de que o estudo do léxico ainda é um ponto de análise muito incipiente nas aulas de língua portuguesa, e que nos poucos momentos em que é explorado, normalmente, é visto sob uma perspectiva morfossemântica deslocado de um contexto de uso, resultando em atividades que exploram a composição das estruturas que formam as palavras ou em exercício de substituição de um item lexical por outro de valor semântico aproximado ou oposto (sinonímia e antonímia). O segundo ponto que merece destaque está na percepção de que ainda são poucas as abordagens que exploram as relações que o léxico estabelece na estruturação do texto. Nos parece aceitável que a explicação para esse fenômeno esteja atrelada ao fato de que as pessoas ignoram que durante o processamento do texto, a seleção lexical que o compõe é fruto de uma ação eletiva, planejada e não de combinações aleatórias. Ou seja, as palavras (itens lexicais) que constituem qualquer texto são selecionadas em meio a uma série de outras palavras (adequadas ou inadequadas) para atender a uma demanda específica.

Acerca dessas “demandas” do texto, Antunes defende que

Muitos são os fatores que condicionam a escolha das palavras na realização de qualquer atividade discursiva. Talvez nem seja pertinente tentar perceber quais desses fatores são mais importantes, uma vez que todos eles, na dependência do contexto em que atuamos, dos propósitos comunicativos que nos animam, interferem em nossas opções de escolha. Desde os sentidos e intenções a serem expressos até a natureza dos espaços e eventos sociais em que a atividade discursiva se insere, tudo é determinante para a seleção das palavras (Antunes, 2012, p. 53).

Dito de outra forma, para que a construção do texto se efetive, o que chamamos de demandas do texto, a autora classifica como fatores textual-interativos. De acordo com Antunes, esses fatores desempenham um papel importante na arquitetura textual, pois são eles que direta ou indiretamente motivam as escolhas de palavras que irão compor o texto, fazendo com que determinadas escolhas sejam pertinentes, enquanto outras não sejam. Nas palavras de Cardoso (2015, p. 118), “[...] as escolhas lexicais são limitadas pelas circunstâncias”, dessa forma, a depender da situação comunicativa em que o texto se insere, as escolhas lexicais precisam se adequar aos “padrões” exigidos por ela.

Em concordância com o postulado por Antunes (2012) e por Cardoso (2015) acerca da seleção lexical, Hilgert aponta que

[...] tratar da seleção lexical na construção de um texto implica também focalizar a construção do sentido no texto e do texto. E a produção do sentido, para a qual a seleção lexical concorre, identifica-se com o próprio ato da enunciação. O enunciador, em seu fazer enunciativo, faz escolhas lexicais para produzir os sentidos que viabilizem os seus propósitos em relação ao enunciatário, na interação em desenvolvimento (Hilgert, 2003, p. 72).

De acordo com o autor, a seleção lexical está ancorada no ato da enunciação, isto é, as escolhas vocabulares estão condicionadas à situação em que o enunciador está interagindo e aos propósitos que pretende atingir. A afirmação do autor toca em dois pontos sensíveis acerca das escolhas lexicais. O primeiro deles diz respeito à influência dos fatores condicionantes (contexto, interlocutor, propósito comunicativo etc.), que motivam a adoção de determinadas palavras em lugar de outras. O segundo ponto está atrelado ao sentido que os itens lexicais adquirem no texto. Ao mencionar “a construção de sentido no texto e do texto”, Hilgert deixa claro que os sentidos das palavras são estabelecidos no processo de construção do texto, isto é, na interação comunicativa, e nunca fora dela. Ainda, de acordo com o autor, “[...] as palavras se mantêm, do ponto de vista semântico, abertas e com limites indefinidos. A cada novo contexto, a cada nova situação de uso de uma palavra, os falantes se deparam com o desafio de redefinir-lhe o sentido” (Hilgert, 2003, p. 75), o que reforça o caráter interativo do léxico, cujo sentido vai sendo atribuído à medida que a situação comunicativa acontece.

Ainda nesta mesma direção, destacamos uma reflexão de Neves (2020) acerca da forma como é estabelecida a relação entre o léxico, o contexto de interação e o sentido que se atribui ao texto que media todo esse processo. Nas palavras do autor,

[...] os sentidos e as intenções são mediados (e não estabelecidos) pelo léxico (e, ainda, pela gramática). Não podemos entender que está apenas no próprio item lexical a carga de significação que estabelece elos entre linguagem e realidade, que é responsável por instituir a interação. O processo é inverso: são as propriedades da interação que vão utilizar o sistema lexical para processar os textos e neles marcar seus elementos constitutivos (Neves, 2020, p. 94).

Logo, Neves ressalta que os itens lexicais não são dotados de sentido aprioristicamente, pois os interlocutores, na interação, se valem de uma seleção vocabular específica para atender às demandas do contexto e da interlocução (os fatores mencionados por Antunes). Assim, torna-se possível afirmarmos que o sentido de um item lexical é intercambiável, uma vez que o seu significado é atribuído apenas na situação de uso.

Diante dessa conjuntura, pensar o léxico dissociado de seu contexto é deixar escapar por entre os dedos aquilo que o torna mais valioso para qualquer falante ou estudioso da linguagem, a capacidade de transmutar novos sentidos. Nas palavras de Antunes, “[...] o estudo do léxico deve superar a simples identificação de seus significados dicionarizados para abranger as especificações, os deslizamentos, as expansões ou restrições de sentido que as palavras sofrem” (Antunes, 2010, p. 185). Assim, explorar o léxico de um texto, é dar vazão às potencialidades que ele pode adquirir nas mais diversas situações de interação. Diante disso, Antunes (2012) elenca oito fatores linguísticos e extralinguísticos que atuam de forma colaborativa e que se influenciam mutuamente, condicionando as escolhas lexicais durante o processamento do texto, como veremos a seguir.

O primeiro fator condicionante apontado pela autora é o tema (assunto). Antunes destaca que é provável que o tema seja o primeiro elemento que vai orientar a seleção lexical de um texto. Isso ocorre porque, ao nos depararmos com a proposta a ser debatida, logo somos levados a idealizar o que queremos dizer sobre ele. Partindo desse questionamento inicial, torna-se possível catalogar todas as informações de que dispomos acerca do tema para, a partir daí, selecionarmos o

que efetivamente será utilizado na composição textual e o que será descartado. De acordo com a autora,

[...] o próprio tema funciona como um limite, como um esquema a partir do qual escolhemos umas e não outras palavras; esse limite resulta da própria *exigência de unidade de coerência*; ou seja, as palavras presentes serão elementos significativos de 'amarração' que distingue um texto de um conjunto aleatório de palavras. Conhecer, portanto, o objeto sob o qual se vai falar é condição básica para se conseguir escolher adequadamente as palavras (Antunes, 2012, p. 53-54).

Diante disso, torna-se claro que o tema é um fator importante que orienta o que temos a dizer sobre um dado assunto. Interferindo, assim, nas escolhas lexicais que serão feitas, delimitando o percurso argumentativo que será adotado para apresentar e debater a temática proposta. Além disso, é importante destacarmos que inerente à temática de um texto, quer seja ela proposta ou escolhida, está a vinculação a um ou mais de um campo do conhecimento (psicologia, economia, educação, ciência, linguística e outros), que, por sua vez, resultará na aplicação de uma terminologia própria ao campo elegido para discutir a temática. Um exemplo seria a elaboração de um texto com a temática da *velhice*. Para trabalhar essa temática, seria possível desenvolvê-la direcionada para diversas áreas do conhecimento, no nosso caso, mencionaremos apenas 3 (três) e apresentaremos uma sequência de itens lexicais que se adequam a cada contexto.

- A velhice na perspectiva da Sociologia

*Envelhecimento, longevidade, estigma social, marginalização, mobilização social, previdência social, desequilíbrio demográfico e outros.*

- A velhice na perspectiva da Saúde

*Envelhecimento, longevidade, geriatria, gerontologia, envelhecimento ativo, expectativa de vida, doenças crônicas, qualidade de vida e mais.*

- A velhice na perspectiva do Direito

*Direito do idoso, estatuto do idoso, previdência social, aposentadoria, serviços prioritários, violência contra a pessoa idosa e mais.*

Os exemplos acima nos ajudam a explicitar, ainda que de forma superficial, o ponto que queremos destacar: o tema é um fator importante para a composição da seleção lexical, uma vez que, como mencionamos acima, orienta o percurso argumentativo que será adotado. Para tanto, esbarra na escolha da área do conhecimento a ser explorada, o que implica no uso de um vocabulário específico (técnico). É possível perceber que alguns itens lexicais se adequam a mais de um campo, como é o caso de “*envelhecimento*” e “*longevidade*” que incluímos na área da sociologia e da saúde. Em relação aos outros termos, fica claro que “*envelhecimento*” e “*longevidade*” são termos mais abrangentes que “*geriatria*” e “*gerontologia*” que são mais restritos, isto é, mais específicos. Justificando a aplicação deles em mais de um contexto, enquanto que “*geriatria*” e “*gerontologia*” se restringem à área da saúde. Assim, quanto mais específica é a seleção lexical do texto, mais adequado ele se torna a um determinado contexto de uso.

O segundo fator que influencia as escolhas lexicais de um texto é o propósito comunicativo (intenção). Antunes (2012, p. 54) afirma que “não apenas *o que* se diz, mas também o *para que* se diz são determinantes para a escolha das palavras de uma ação de linguagem”. Logo, mais que conter as ideias expressas por alguém, o texto é, na verdade, resultado das intenções e desejos do seu autor, que, por sua vez, usará os meios possíveis para atingir o objetivo pretendido. Por esta razão, a organização do texto, bem como a sua seleção lexical atuam para atender a um dado propósito.

No caso do Plano de Voo do TCF, o propósito do trabalho é bem evidente: apresentar o percurso vivenciado na construção do trabalho dando destaque para os resultados obtidos com a pesquisa. Nesse sentido, o atendimento aos elementos textuais do Plano de Voo (justificativa, objetivos, fundamentação, metodologia etc.), assim como a seleção vocabular presente no trabalho concorrem no intuito de atender ao que foi proposto pelos organizadores do TCF. Contudo, não podemos perder de vista o que Neves (2020) postula, ao destacar que o sucesso do propósito comunicativo não está atrelado apenas à seleção lexical, uma vez que a compreensão textual não está centrada apenas no autor, mas sim na interação autor-texto-leitor.

O terceiro fator textual-interativo elencado por Antunes (2012) é o gênero. Dentre os fatores definidos pela autora, esse é o que mais vai interferir nas escolhas lexicais do texto, ficando atrás apenas da temática. Marcuschi (2008) define o

gênero enquanto textos materializados nas situações cotidianas que apresentam conteúdo, estilo e composição que são característicos. Por isso, toda interação comunicativa é mediada por um texto que se manifesta na forma de um gênero, que, por sua vez, possui uma composição “relativamente estável” (Bakhtin, 2011). É essa relativa estabilidade própria dos gêneros que vai condicionar o uso de uma seleção lexical específica para atender as demandas do gênero a que o texto esteja circunscrito. Nas palavras de Antunes (2012),

[Cada gênero], por si só, já impõe certa delimitação para a seleção das palavras. Segundo Maingueneau (2001), o gênero constitui uma das ‘cenas’ à qual o texto se conforma. Uma espécie de limite, de enquadramento que regula uma classe de textos, por isso mesmo socializado e recorrente na atividade discursiva dos grupos (Antunes, 2012, p. 54-55).

Dito de outra forma, a autora nos mostra que o gênero regula a composição da estrutura do texto bem como o seu conteúdo linguístico. Vale destacar que a ‘estabilidade’ dos gêneros não é algo padronizado, havendo, portanto, gêneros com uma estrutura mais rígida (abaixo-assinado, requerimento, bula etc) enquanto outros apresentam uma estrutura mais flexível (post em rede social, crítica literária, podcast etc).

É necessário, no entanto, atentarmos para as revisões que têm sido propostas acerca do conceito de gênero nos últimos anos, promovendo uma ressignificação do que vem a ser um gênero e de sua influência na materialização do texto. Bezerra (2022) propõem a reanálise de conceitos já consolidados acerca do estudo dos gêneros, ampliando o debate e desenvolvendo uma atualização das ideias apresentadas por Marcuschi. Segundo Bezerra (2022), é um equívoco afirmarmos que o gênero se materializa na forma de texto, pois o gênero não é uma entidade concreta, mas “[...] uma noção que diz respeito ao funcionamento da linguagem no plano sociocognitivo e discursivo, captável na materialidade textual” (Bezerra, 2022, p. 45). Em outras palavras, o autor defende que tratar o gênero como texto materializado é pôr em pé de igualdade esses dois aspectos como se fossem o mesmo objeto. Ainda, segundo Bezerra, “a relação entre o texto e o gênero é mais apropriadamente definida como de participação e não como de pertença” (Bezerra, 2022, p. 46), o que implica dizer que o texto não reproduz o

gênero ao qual faz referência, na verdade, o texto materializado apenas performa um determinado gênero em maior ou menor medida.

Contudo, apesar das discordâncias apresentadas por Bezerra acerca da perspectiva do trabalho com o gênero proposto por Marcuschi, o autor reconhece que os gêneros são constituídos por meio das convenções sociais. São essas convenções que promovem a “regularidade (estabilidade) da organização estrutural” (Bezerra, 2022, p. 47), portanto são elas que marcam a “identidade” do gênero textual. É o caso, por exemplo, do gênero projeto de pesquisa, que em sua composição apresenta como estruturas necessárias a presença da introdução, da pergunta de pesquisa, dos objetivos, da fundamentação teórica, da metodologia a ser adotada, do referencial teórico, bem como de uma linguagem formal, do uso de verbos procedimentais para elaboração dos objetivos, a presença de termos técnicos, o uso de sinalizadores lexicais para antecipar dados/informações que serão desenvolvidos ao longo do trabalho entre outros aspectos.

O quarto fator definido por Antunes é o suporte para o qual o texto é construído. De acordo com Bezerra (2022), “o suporte se caracteriza como um artefato físico ou virtual (eletrônico), superfície ou objeto, que permite a ‘fixação’ ou exibição do texto, por sua vez vinculado a um gênero” (Bezerra, 2022, p. 126). Assim, podemos compreender o suporte como o meio/espço em que o texto circula abarcando o papel, o outdoor, a revista impressa ou virtual, a tv, a página de perfil na rede social, entre vários outros. São diversos os veículos que podem transportar o texto, podendo dispor de um amplo espaço para sua divulgação, ou mesmo de um espaço reduzido. Desta forma, múltiplas serão as formas que os textos devem se configurar para atender as demandas do suporte, o que inclui a “[...] a natureza do vocabulário a ser escolhido” (Antunes, 2012, p. 55). Portanto, além do gênero, da temática e do propósito comunicativo, o espaço em que o texto será divulgado também influencia na organização textual, implicando nas escolhas lexicais que serão realizadas para alcançar as exigências do suporte.

O quinto fator apontado por Antunes como responsável por mobilizar as escolhas lexicais de um texto é o interlocutor. De acordo com Neves (2018, p. 38), “o exercício da LINGUAGEM é a **interação** linguística: toda pessoa que usa a LINGUAGEM usa-a numa determinada situação de **interlocução**, e usa-a para falar (ou escrever) de alguma coisa para alguém”. Em outras palavras, a interação resulta do jogo de linguagem que se estabelece entre as pessoas do discurso. Sempre que

falamos ou escrevemos, nos direcionamos para um interlocutor específico, que pode estar diante de nós no processo comunicativo ou que pode ser idealizado (o que normalmente ocorre quando produzimos um texto escrito). A autora evidencia que durante a interação, o usuário da língua leva em consideração o efeito que se quer obter do interlocutor, a situação em que se dá a interação, além das escolhas lexicais para compor o seu enunciado, no “sentido de obter de seu interlocutor a interpretação que mais corresponda àquela intenção que dirigiu sua fala/escrita” (Neves, 2018, p. 40). Ou seja, antes de construir qualquer texto, levamos em conta vários aspectos relacionados ao nosso interlocutor que vão orientar a forma como a mensagem será produzida, as escolhas lexicais que serão adotadas bem como as intenções pretendidas pelo falante.

O sexto fator que também interfere na seleção lexical do texto é a modalidade oral ou escrita de uso da língua. Segundo Antunes,

O fato de a escrita acontecer na ausência do interlocutor, e com menos dependência contextual, leva à escolha de palavras que possam suprir, com sucesso, os elementos contextuais em falta ou apenas presumidos. Por isso é que os textos escritos e os textos orais apresentam uma seleção vocabular bem distinta, mesmo quando tratam do mesmo tema e se dirigem aos mesmos interlocutores (Antunes, 2012, p. 56-57).

Assim, no processo da escrita, a falta de um interlocutor exige que sejam incluídas no texto uma quantidade maior de informações e detalhamentos que ajudem a (re)criar o espaço contextual em que a interação autor-texto-leitor irá acontecer. Enquanto no discurso oral, a fala é entrecortada e fragmentada, sendo complementada pelo arcabouço linguístico e conceitual partilhado entre os interactantes; o texto escrito exige uma estruturação mais “amarrada” pelo uso de termos referentes (coesão referencial e sequencial) que auxiliam na retomada e na continuidade textual e que são imprescindíveis para a construção da coerência.

O sétimo fator textual-interativo refere-se ao nível de formalidade do texto, que, nas palavras da autora, passa por uma variação que vai do mais formal ao mais informal. Como mencionamos anteriormente, todos os fatores elencados pela autora interagem entre si e se condicionam. No caso do nível de formalidade, sabemos que os gêneros definem, se não completamente, ao menos em partes, o contexto em que será aplicado, o público a que se destina, o suporte, entre outros. Isso implica

dizer que o grau de formalidade também é influenciado por ele, como podemos perceber nos gêneros da esfera acadêmica: artigo, resenha, comunicação oral, monografia, todos eles exigem o uso de uma linguagem formal que se adequa ao contexto de uso onde esses gêneros circulam. Da mesma forma, situações permeadas por interações que evidenciam uma proximidade afetiva ou mesmo que ocorram em contextos de “maior descontração”, que não são monitorados, a linguagem que se adequa é aquela mais próxima da informal. Assim, o uso de uma variante formal ou informal da língua é também responsável pela adequação vocabular do texto.

O oitavo e último fator indicado por Antunes é o contexto social. Já é amplamente aceito que toda interação acontece em um determinado contexto, que, por sua vez, delimita a forma como o texto se ajusta para atender a um evento comunicativo. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 129), “[...] todo texto conserva em si traços da situação a que se refere ou na qual deve operar”. Isto posto, é no espaço do contexto que os demais fatores se ajustam e se atravessam, impondo limites (linguísticos e extralinguísticos) e definindo requisitos necessários para atender à situação de interação. Nas palavras de Antunes, “todos os itens levantados nessa enumeração se interdependem, condicionando-se mutuamente. No uso da linguagem, se diluem num ‘todo’, cujas partes têm significado exatamente por constituírem esse todo” (Antunes, 2012, p. 58). Por esta razão, partindo do contexto, somos capazes de reconhecer os interlocutores envolvidos, os gêneros que circulam nesse espaço, o suporte que receberá o texto, a modalidade e o grau de formalidade da língua, bem como o seu propósito comunicativo.

### 3.3.2 Critérios de análise

Os critérios de análise que compõem o nosso trabalho dizem respeito aos aspectos da seleção lexical envolvidos na escrita do TCF que mais suscitaram impasses na construção do Plano de Voo nas pesquisas desenvolvidas com as turmas nos anos de 2022 e 2023. Acerca desses impasses vivenciados, separamos 3 (três) ocorrências para utilizar como material de análise, sendo elas: o uso de termos técnicos atrelados à temática, o emprego adequado de verbos procedimentais e, por último, o uso de sinalizadores lexicais no processo de escrita do trabalho. Reiteramos que os critérios por nós definidos estão pautados nas

experiências vivenciadas na construção do TCF com essas turmas, uma vez que, o nosso trabalho parte de uma proposição de atividade e não da aplicação efetiva.

No que concerne ao uso de uma terminologia técnica, nosso primeiro critério de análise, fica claro durante a construção do trabalho que esse aspecto fundamental do desenvolvimento da pesquisa possui uma relação de dependência com a temática a ser explorada no TCF. Conforme o disposto na subseção anterior, o tema é um fator que delimita as escolhas vocabulares que serão utilizadas no processamento textual, pois a partir dele definimos o campo social que será focalizado na produção e elegemos os itens lexicais que irão compor o texto baseando-se nos propósitos que queremos alcançar. Como vimos, a temática de um texto, nos leva a associá-lo a um campo específico da vida social, que, nas palavras de Antunes, possuem aspectos que lhe são característicos, como: situações, objetos, procedimentos. Portanto, a autora considera natural que esse campo da vida social apresente “especializações lexicais”, dispondo de um “vocabulário específico” (Antunes, 2010, p. 184). Na escrita do TCF, percebemos que a terminologia técnica pode se apresentar em forma de palavras que possuem alguma associação semântica (quanto ao campo social), ou ainda estabeleçam relações de sinonímia, antonímia ou hiperonímia. A título de exemplificação do impacto que o tema apresenta na seleção lexical de um texto, analisaremos brevemente o resumo abaixo retirado de um artigo intitulado “Deficiência, autismo e neurodiversidade”, de autoria de Francisco Ortega, publicado no periódico Ciência & Saúde Coletiva em 2009.

O artigo analisa o surgimento recente do movimento de neurodiversidade, situando-o no contexto dos estudos sobre a deficiência e da organização política de deficientes físicos. O movimento da neurodiversidade é organizado por autistas chamados de alto funcionamento que consideram que o autismo não é uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os ativistas do movimento de neurodiversidade se opõem aos grupos de pais de filhos autistas e profissionais que buscam uma cura para a doença. No texto, são apresentados os argumentos dos grupos pró-cura e anticura, avaliando as duas posições e seu impacto na área da saúde e no desenvolvimento de políticas públicas para autistas.

Com base na leitura do texto acima, podemos organizar os itens lexicais e expressões lexicais nos 4 (quatro) aspectos ‘relacionais’ apontados acima: a)

pertencentes a um determinado campo discursivo; b) que estabelecem relação de proximidade semântica (espécie de sinonímia); c) que se opõem (antonímia); e d) que transmitem uma ideia de pertencimento (hiperonímia). Vejamos, a seguir, como as relações se estabelecem.

- a) Itens e expressões lexicais que apresentam associação semântica por pertencerem ao campo da saúde

neurodiversidade, deficiência, deficientes físicos, autistas, autistas de alto funcionamento, doença, tratado (tratamento), cura, saúde, profissionais que buscam a cura

Quando comparamos os 4 (quatro) aspectos isoladamente, vemos que a temática, que delimita o campo social a ser explorado, é o aspecto que mais influencia nas escolhas lexicais do texto, trazendo grande parte de seu conteúdo informacional. É nesta categoria que se encontra uma maior produtividade no uso de uma terminologia especializada.

- b) Expressões lexicais que estabelecem relação de proximidade semântica (espécie de sinonímia)

movimento de neurodiversidade - organização política de deficientes físicos -  
ativistas do movimento

No que diz respeito às relações de sinonímia, percebemos ao longo do texto que o autor faz uso de 3 (três) expressões lexicais voltadas para um mesmo referente, um grupo de pessoas que lutam pela causa dos autistas identificados como de alto funcionamento. Vale mencionar que, a substituição de uma expressão lexical por outra no texto não estabelece uma relação de sinonímia perfeita, que, segundo Antunes, já é um consenso que “não existem sinônimos perfeitos, uma vez que, na dependência dos diferentes contextos em que interagimos, pequenas alterações de sentido podem ocorrer” (Antunes, 2012, p. 35). Assim, a relação que é construída entre essas expressões é de proximidade semântica e não de uma equivalência completa.

c) Itens lexicais que estabelecem relação de oposição (antonímia)

pró-cura - anticura
---------------------

No texto em análise, os itens lexicais destacados são os únicos que estabelecem uma relação direta de oposição de ideias, isto é, de antonímia. A oposição é construída na identificação de dois grupos opostos: um que é a favor da cura do autismo e o outro que não vê a condição de autista como doença, mas apenas como um elemento diferenciador entre as demais pessoas.

d) Itens lexicais que estabelecem a ideia de pertencimento (hiperonímia)

deficiência - deficientes físicos - autismo
---

As relações de hiperonímia são descritas por Antunes como “uma espécie de ‘nome geral’, de ‘palavra superordenada’” (Antunes, 2012, p. 37), que constitui uma relação de classe entre as coisas que nos rodeiam. Desta forma, a hiperonímia atua como um “termo guarda-chuva” que abarca uma série de elementos que possuem alguma afinidade ou parentesco, como, por exemplo, o hiperônimo “escritores” inclui em sua “classe” os itens lexicais “Machado de Assis”, “Joseph Conrad”, “Graciliano Ramos”, “Maria Firmino dos Reis”, e muitos outros. Voltando para o texto em análise, dentre os termos em destaque, o item lexical “deficiência” é uma palavra mais geral na hierarquia que se estabelece entre os demais itens “deficientes físicos” e “autismo”. Por essa razão, o item ‘deficiência’ funciona como um hiperônimo que engloba em sua estrutura os vocábulos ‘deficientes físicos’ e ‘autismo’.

No nosso segundo critério de análise, que trata do emprego adequado de verbos procedimentais, o impasse que se apresenta está voltado para a idealização do percurso que o trabalho de pesquisa (TCF) deve trilhar para chegar à meta estabelecida. A definição dos objetivos do trabalho nos coloca diante da complexidade que é atentar para o propósito da pesquisa que queremos empreender, ou seja, traçar o objetivo geral que queremos alcançar, levando em consideração que, para que seja possível atingir esse objetivo maior, é necessário a

realização de uma série de “ações menores” (objetivos específicos). Nesse sentido, torna-se fundamental levar os estudantes a perceberem que os objetivos geral e específicos do trabalho são forjados partindo do estabelecimento de uma relação de cooperação entre eles. Essa relação, vamos perceber, se constitui por meio das escolhas verbais que são realizadas, isto é, se pautam nas ações indicadas pelos verbos que direcionam os caminhos percorridos para atingir a meta pactuada. Vejamos, a seguir, nesse exemplo adaptado de Marques (2022, p. 32).

Objetivo geral: Desenvolver as competências lexicais na escrita de textos por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Objetivos específicos:

- Trabalhar com os alunos a expansão vocabular através da leitura;
- Verificar se os alunos aplicam corretamente na escrita o vocabulário adquirido na leitura de textos;
- Verificar se, com base no vocabulário aprendido, os alunos conseguem utilizar vocabulário relacionado.

No exemplo anterior, podemos perceber claramente a forma como os objetivos específicos são traçados para atender ao propósito geral do trabalho, pois, quando a autora define como meta “Desenvolver as competências lexicais na escrita de textos por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário”, deixa claro que essa “competência” se dará a partir de uma ação que é processual e, portanto, não acontece de uma hora para outra, ideia que está incutida no emprego do verbo “desenvolver”. Já nos objetivos específicos, a autora traça o percurso, isto é, o passo a passo que promoverá o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, sendo eles: ‘trabalhar’ a expansão vocabular por meio da leitura; ‘verificar’ a aplicação na escrita do vocabulário aprendido e ‘verificar’ o uso de um vocabulário relacionado. O uso dos verbos ‘trabalhar’ e ‘verificar’ nos objetivos específicos indicam as etapas que são seguidas para se chegar ao objetivo maior.

Assim, o que denominamos de verbos procedimentais, nada mais são do que verbos que indicam uma ação a ser realizada. Contudo, há uma gama de verbos que se enquadram dentro dessa classe, que variam quanto a um grau maior ou menor de especificação e objetividade (de realização). Segundo Gil (2022, p. 14), “[...] é importante considerar que esses objetivos, para que sejam claros e precisos,

devem se iniciar com verbos [no infinitivo] que não possibilitam muitas interpretações”. Gil cita como exemplos de verbos que devem ser evitados “pesquisar, entender e conhecer” (Gil, 2022, p. 14), isso ocorre porque esses verbos não dão clareza aos objetivos, além de não permitirem traçar com objetividade o tempo necessário para a sua execução.

Quanto ao nosso terceiro critério, o uso de sinalizadores lexicais, nos ateremos ao empregado de “sinalizadores de relato” que marcam as vozes que aparecem na construção textual. Os sinalizadores lexicais, de acordo com Tadros (1994) são uma categoria de dispositivos retóricos que atuam dentro do texto criando uma espécie de relação de antecipação e de resposta a essa antecipação e podem se apresentar sob a forma de: enumeração, rotulagem antecipada, relato, recapitulação, hipoteticidade e interrogação. No texto, esses dispositivos atuam em pares, sendo que o primeiro deles funciona como uma espécie de predição, enquanto o seu par materializa o que foi predito. Vejamos, a seguir, um exemplo retirado de Motta-Roth (1997, p. 77-78).

(1) Embora o livro se intitule *Introdução à psicolingüística*, fomos obrigados a restringir os temas a serem aprofundados, por *três motivos*:  
 (2) *primeiro*, por limitações de espaço;  
 (3) *segundo* porque alguns temas de que se ocupa a psicolingüística já foram abordados por outros autores, como é o caso da leitura (Kato, 1986);  
 (4) e *terceiro* porque, dada a relevância e volume de pesquisas já efetuadas no Brasil, alguns temas exigem um volume específico, como é o caso da aquisição da linguagem (Scliar-Cabral, 1991, p. 5).

Nesse exemplo, temos a representação de uma situação em que se desenvolve um processo de enumeração. Em (1) identificamos a presença do elemento preditivo na forma do sinalizador lexical *três motivos*, que será efetivamente materializado nas ocorrências (2) *primeiro*, (3) *segundo* e (4) *terceiro*. Segundo Motta-Roth (1997, p. 78), essas ocorrências “especificam e esclarecem a que se refere o substantivo *motivos*. Assim, o enumerador sinaliza o comprometimento do autor a expor três e não dois ou quatro motivos [...]”. Dessa forma, os sinalizadores lexicais atuam dentro do texto fornecendo pistas que antecipam informações que serão abordadas na continuidade textual. Vale ressaltar que, a relação construída entre os sinalizadores lexicais vai além do nível da

sentença, podendo, por exemplo, um elemento preditivo ser mencionado na introdução de um texto e somente ser retomado e concretizado na sua conclusão.

No nosso trabalho, a categoria de sinalizadores lexicais que analisaremos é o do relato. Nas palavras de Paiva (2024, p. 217), “os sinalizadores de relato indicam qual voz vai entrar em diálogo com o autor e o leitor”, sendo um recurso necessário para definir os limites entre o que é a voz do autor e as outras vozes que vão aparecer no texto em forma de citação direta ou indireta. Essa demarcação entre ‘a minha opinião e a do outro’, na escrita dos estudantes, é um aspecto que precisa ser desenvolvido, pois as fronteiras geralmente não estão claras. É comum na produção dos estudantes a reprodução de outros trabalhos sem que seja feita uma indicação de autoria, ou, ao menos, uma reflexão da fala do outro por meio de paráfrases e resumos, resultando na ocorrência de plágio. Nesse sentido, o nosso foco é trabalhar com os alunos diferentes recursos que auxiliem na identificação/marcação das diferentes vozes presentes na escrita do Plano de Voo.

#### **4 OFICINAS PEDAGÓGICAS DE SELEÇÃO DE TERMOS**

Nesta seção do trabalho, apresentamos algumas propostas de atividades para serem aplicadas nas turmas do 9º Ano durante o processo de escrita do TCF. O conjunto de atividades sugeridas tem por objetivo despertar nos educandos a percepção de como se dão as escolhas lexicais para a escrita do Plano de Voo do TCF, que muitas vezes são condicionadas pelos limites do gênero e pela intenção comunicativa.

Assim, inicialmente, na subseção 4.1, fizemos uma análise geral do documento que orienta a construção do TCF em 2023, o Caderno de Orientações do Trabalho de Conclusão do Fundamental. Nele pontuamos algumas incoerências na condução das orientações para os estudantes, gestão escolar e os professores-orientadores.

Na subseção 4.2, apresentamos a proposta de intervenção idealizada para ser trabalhada com os estudantes do 9º Ano durante o processo de escrita do TCF. As oficinas propostas ficaram organizadas da seguinte maneira: em 4.2.1, a atividade será conduzida em torno da construção do problema de pesquisa, espaço onde serão desenvolvidas as primeiras ideias do TCF; em 4.2.2, o foco do trabalho está no desenvolvimento dos objetivos de pesquisa, em que analisamos a relação entre o problema de pesquisa e os objetivos, além de tratar da importância do uso adequado dos verbos procedimentais para indicar as etapas do trabalho; em 4.2.3, as atividades se centram na estruturação da justificativa do trabalho, atentando no cumprimento dos propósitos do gênero; em 4.2.4, o foco é dado para a construção do referencial teórico, atividade cujo objetivo está na formação de um vocabulário técnico atrelado ao tema de pesquisa, bem como no uso de sinalizadores lexicais de relato para evidenciar a presença de outras vozes do texto; por último, em 4.2.5, nos debruçamos sobre o trabalho com a construção da metodologia e das diversas formas de classificação que ela apresenta.

Na subseção 4.3, fazemos um balanço da proposta de intervenção apontando os ganhos e os possíveis desafios a serem encontrados, em suas possíveis aplicações em sala de aula.

#### 4.1 Análise diagnóstica

Conforme mencionado na metodologia deste trabalho, no ano de 2023, com a mudança da gestão governamental, o programa do TCF sofreu algumas mudanças em relação à implementação do trabalho em 2022. Uma delas diz respeito ao período de elaboração dos trabalhos nas escolas. Em 2022, já em fevereiro, havia um cronograma estabelecido com todas as etapas definidas para o desenvolvimento e acompanhamento do TCF junto às escolas. Entretanto, em 2023, o cronograma foi apresentado e iniciado apenas em maio, o que encurtou consideravelmente o período disponibilizado para o processo de construção do trabalho. Outra mudança ocorrida no período foi a não disponibilização em tempo hábil do material de apoio para orientar o trabalho do professor e, conseqüentemente, a pesquisa dos alunos para aquele ano. O novo Caderno de Orientações para o TCF 2023 foi disponibilizado apenas no mês de agosto, período em que os trabalhos estavam caminhando para a sua conclusão. Por essa razão, a maior parte da realização das pesquisas dos alunos se deu com o aproveitamento do material disponibilizado para o TCF de 2022. No entanto, após uma análise atenta do novo documento, percebemos, para nossa surpresa, que o material apresentava algumas mudanças acerca da estruturação do Plano de Voo e da construção do trabalho, como veremos mais adiante.

Figura 3 - Caderno de Orientação do TCF 2023



Fonte: Pernambuco (2023).

O Caderno de Orientação para o TCF de 2023 está estruturado em cinco seções, sendo elas: O que é o TCF?; Por que desenvolver pesquisa no Ensino Fundamental?; Orientações aos Estudantes; Orientações Pedagógicas para Gestão Escolar; e Orientações Pedagógicas para os (as) professores (as) orientadores (as). Traçaremos uma breve análise sobre o que é tratado em cada uma dessas seções.

Figura 4 - O que é o TCF?



Fonte: Pernambuco (2023, p. 5).

Em sua primeira seção, o documento aponta, de forma simplista e generalista, a importância de se trabalhar, ainda na Educação Básica, com atividades de iniciação científica como um recurso para se atingir a desejada formação integral dos estudantes. Apesar de não a mencionar em nenhum momento, percebemos que o discurso do documento ecoa vários pontos defendidos pela BNCC, como é o caso do conceito de formação integral e do incentivo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas em situações concretas vivenciadas pelos estudantes, pautando-se na perspectiva da aprendizagem significativa. Entretanto, apesar de o documento pontuar os benefícios advindos da experiência com a iniciação científica no Ensino Fundamental, em nenhum momento são mencionados estudos que reforcem a afirmação e, assim, auxiliem a embasar o posicionamento apresentado, fornecendo dados que comprovem os ganhos que esse tipo de abordagem pode proporcionar para a formação dos estudantes.

Ainda nesta primeira seção, o documento destaca o papel mediador do professor no processo de desenvolvimento da pesquisa em parceria com os alunos, mas, convenientemente, deixa de fora os caminhos que devem ser seguidos para que o acompanhamento e o direcionamento das atividades ocorram de forma satisfatória. É apenas na rotina diária que nós, professores-orientadores,

percebemos o desafio que é encontrar espaços em nossa jornada para atender a essas demandas e estabelecer uma parceria permanente com os estudantes durante todo o processo de construção do trabalho. De acordo com esse documento,

As pesquisas no TCF podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo de até seis integrantes, e serão orientadas por professores cuja formação seja relacionada à temática escolhida pelos estudantes. O professor-orientador tem papel fundamental durante esse processo de iniciação científica. Ele e os estudantes participam da escolha do tema, pensam no percurso formativo e metodológico, decidem o processo de análise dos dados e refletem sobre a melhor forma de apresentação/socialização da pesquisa (Pernambuco, 2023, p. 6).

Esse fragmento revela a dimensão da falta de visão da gestão educacional em relação ao chão da escola. O Caderno sugere que o trabalho seja desenvolvido de forma “individual” ou em “grupos de até seis pessoas”, além de escolher um professor-orientador que tenha formação na área. Fica em aberto a possibilidade de um estudante do 9º Ano escolher um professor do Ensino Médio, por exemplo, que tenha formação na temática do trabalho. Contudo, quais as chances de um professor que não leciona para o grupo aceitar a proposta feita? Acredito que são raras, praticamente nulas. Assim, os alunos ficam restritos aos oito (quando muito) professores titulares da turma, que, normalmente, precisam se adequar à temática do trabalho, e não o contrário, como é proposto pelo documento. Isso revela o descompasso entre o que é proposto e o que realmente é factível.

Figura 5 - Por que desenvolver pesquisa no Ensino Fundamental?



Fonte: Pernambuco (2023, p. 7)

Na seção “Por que desenvolver pesquisa no Ensino Fundamental?”, o documento inicia traçando uma explicação acerca do que seja o TCF e quais os seus objetivos. Segundo o documento,

O Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) consiste na realização de uma atividade centrada na iniciação científica como ação integrada à conclusão da etapa do Ensino Fundamental com vistas a contribuir para o ingresso no Ensino Médio. O propósito dessa ação é, portanto, o estabelecimento do primeiro contato das experiências com o processo de produção do conhecimento na Educação Básica (Pernambuco, 2023, p. 7).

O excerto chama a atenção quando destaca que o TCF é uma ação que visa integrar a saída dos estudantes do Ensino Fundamental com o ingresso no Ensino Médio, sugerindo que, nessa nova etapa de ensino, os alunos darão continuidade a atividades centradas na prática da iniciação científica. No entanto, no Ensino Médio, atualmente, não há nenhum programa da Rede Estadual de Educação de Pernambuco que promova ações de iniciação científica voltadas para os estudantes. Uma possibilidade é que o documento faça referência aos itinerários formativos, que, da forma como vêm sendo explorados nas escolas, não têm proporcionado ganhos reais na formação dos estudantes. Isso nos faz questionar como haverá uma integração de rotinas, partindo de determinadas habilidades se não há continuidade concreta do programa? Essa é apenas uma das várias perguntas que ficam sem respostas ao longo do documento.

Ainda nessa segunda seção, são apresentados os diversos saberes que serão desenvolvidos e ampliados nas rotinas envolvidas no processo de iniciação científica e, em conjunto, favorecem a formação integral do indivíduo, entre os quais,

[...] o desenvolvimento de suas competências socioculturais, cognitivas, afetivas, entre outras que certamente lhes serão exigidas independentemente dos percursos de vida que decidam trilhar. Desse modo, sua realização mediante cumprimento, experimentação e sistematização das etapas, dos processos e dos critérios que lhes são constituintes materializam um conjunto de aspectos (culturais, sociais, éticos, morais, socioemocionais, etc.) de que os estudantes precisarão se apropriar para dar sequência à sua formação humana integral (Pernambuco, 2023, p. 7).

A BNCC trata da formação integral do indivíduo ao afirmar que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16). Logo, as práticas desenvolvidas na escola devem abarcar todas essas dimensões sem privilegiar uma em detrimento das outras. No entanto, o

sucateamento da escola pública que obriga o professor a assumir componentes curriculares que não estão atrelados à sua formação inicial é um grande impeditivo para que esse ideal seja atingido. Como esperar um trabalho significativo partindo de componentes irrelevantes, que fogem à competência dos professores, mascarando-se em atividades superficiais, e mesmo equivocadas, que apenas consomem o espaço que poderia ser aproveitado no estudo de aspectos do campo que o professor tenha formação de fato? Outra pergunta que ficará sem respostas no momento.

O documento finaliza essa seção enfatizando o caráter coletivo e interativo que é próprio do TCF, uma vez que parte do trabalho conjunto entre alunos, professores-orientadores e equipe gestora. Além disso, o documento destaca ainda que o TCF resulta “[...] de um processo de investigação devidamente planejado, adequadamente desenvolvido e criteriosamente registrado mediante análise e avaliação sistemática de sua realização a cada etapa concretizada” (Pernambuco, 2023, p. 8). Isso exige um acompanhamento permanente por parte do professor-orientador que, muitas vezes, não dispõe nem do tempo nem do espaço demandados para a execução do trabalho.

A terceira seção do documento é composta pelas “ORIENTAÇÕES AOS ESTUDANTES” e está dividida em 5 (cinco) subseções, a saber: O que preciso fazer para construir o TCF?; Como escolher o tema a investigar?; Como planejar o TCF?; O que é o “produto final”?; e Como será a avaliação e apresentação do TCF?.

Na subseção “O que preciso fazer para construir o TCF?”, são apresentados os cinco passos necessários para a execução do trabalho, conforme a Figura 6 a seguir.

Figura 6 - O que preciso fazer para construir o TCF?

**O que preciso fazer para construir o TCF?**



- Montar uma equipe com, no máximo 06 colegas de turma e pedir orientação sobre o TCF aos (às) professores(as) da escola;
- Identificar um (a) professor(a)-orientador(a) para juntos planejar e definir as etapas da pesquisa;
- Definir a temática investigativa a partir da observação da realidade, considerando os temas integradores do currículo de Pernambuco;
- Definir o produto final do trabalho;
- Construir O PLANO DE VOO.

Fonte: Pernambuco (2023, p. 9).

De saída, já temos uma questão curiosa, pois o documento aponta que a primeira etapa para construir o TCF parte da formação dos grupos que, na sequência, devem pedir orientação aos professores sobre o trabalho. Está claro que a sequência apontada não é viável. Onde se espera que os alunos obtenham informação sobre o TCF senão na escola? A forma como o documento dispõe as etapas sugere que os alunos tomam conhecimento do trabalho fora da escola e, a partir daí, devem procurar os professores para obterem maiores informações. Todavia, é óbvio que o processo acontece na escola, com a participação da equipe gestora e dos professores. Nesse primeiro momento, apresentamos aos alunos o que é o TCF, como ele ocorre, quais os objetivos do trabalho e especificamos que o programa integrará as atividades desenvolvidas ao longo do ano. Após essa apresentação inicial, partimos para organização dos grupos e indicação do professor-orientador.

Figura 7 - Como escolher o tema a investigar?



Fonte: Pernambuco (2023, p. 10).

Na subseção “Como escolher o tema a investigar?”, o documento orienta os educandos a optarem por um tema que eles tenham curiosidade e interesse em conhecer mais a respeito do assunto. Para tornar mais claro como deve ocorrer essa escolha, são apresentados alguns exemplos para que sirvam de modelo para a definição da temática dos grupos. Dentre os exemplos, o documento aponta a possibilidade de desenvolver um utensílio que torne a ação de cortar verduras com maior eficácia e rapidez que uma faca. Em um segundo exemplo, é sugerido um trabalho que trate do reaproveitamento de cascas e sementes de vegetais para produção de alimentos ou para a produção de composteiras. Uma terceira sugestão mencionada indica a possibilidade de desenvolvimento de um aplicativo para divulgação de pontos turísticos da cidade.

Vale destacar, que, nesta subseção, em nenhum momento se menciona a necessidade de pautar o tema do trabalho em um dos 12 (doze) temas integradores do Currículo de Pernambuco (2019), conforme ressaltado na primeira seção. Apesar de sabermos que direta ou indiretamente, as diferentes temáticas exploradas nos trabalhos esbarram em alguns desses temas transversais, ele, neste momento, não aparece como uma imposição. Por esta razão, nos apoiamos em um ponto destacado no próprio documento para a escolha do objeto de pesquisa, levando em consideração que “[...] é importante valorizar o que é de interesse do grupo aprofundar” (Pernambuco, 2023, p. 11), e não partir de temas previamente estabelecidos.

Figura 8 - Como planejar o TCF?



Fonte: Pernambuco (2023, p. 11).

Na subseção “Como planejar o TCF?”, é explorada a construção do Plano de Voo, classificado como o espaço em que serão definidos os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa, os recursos necessários, bem como a formação teórica exigida para se alcançar a meta pactuada. O documento descreve a construção do Plano de Voo como sendo uma “*tarefa simples*, mas requer atenção, criatividade e cooperação de todos os membros da equipe” (Pernambuco, 2023, p. 11). “Simples” é um adjetivo particularmente inadequado para descrever o processo de construção do Plano de Voo. Apresentar aos alunos do 9º Ano uma estrutura de trabalho que deve prever todas as etapas necessárias para se chegar a um determinado propósito, que exige uma seleção vocabular com a qual os estudantes não estão acostumados, tendo que atender, ainda que minimamente, a um rigor científico, torna o Plano de Voo uma atividade muito complexa, diferente do que se observa nesse documento.

Analisando o exemplo de Plano Voo em desenvolvimento apresentado no documento, entendemos o porquê de classificarem esse trabalho como uma “*tarefa simples*”, conforme a Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Modelo do Plano de Voo em construção

<b>Temática da Investigação:</b>	Educação alimentar/ nutricional e meio ambiente
<b>Participantes do Grupo:</b>	
<b>Ação</b>	Reaproveitamento de alimentos, como frutas e hortaliças (polpa, cascas, talos e folhas), que podem ser utilizados na elaboração de novos produtos. É uma alternativa tecnológica limpa e que está ao alcance de todos.
<b>Componentes curriculares envolvidos:</b>	Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia.
<b>Problema mobilizador:</b>	Reaproveitar sobras de alimentos e de sua produção para construir uma composteira orgânica para horta escolar.
<b>Produto final:</b>	Composteira orgânica para manutenção/construção de uma horta escolar.
<b>Fundamentação:</b>	<p>A compostagem, conhecida como o processo de reciclagem do lixo orgânico, transforma a matéria orgânica encontrada no lixo em adubo natural, que pode ser usado na agricultura, em jardins, plantas e hortas, substituindo o uso de produtos químicos. O processo também contribui para a redução do aquecimento global.</p> <p>Só em 2015, de acordo com o Ministério do Meio Ambiente, foram geradas cerca de 32 milhões de toneladas de resíduos orgânicos no Brasil, o que equivale a 88 mil toneladas de lixo</p>
	diário. Todo esse material, quando entra em decomposição, seja nos lixões ou aterros sanitários, gera o gás metano, um dos principais causadores do efeito estufa. Por outro lado, é sabido que esse tópico consta no Currículo de Pernambuco como tema integrador a ser vivenciado de forma interdisciplinar.
<b>Etapas:</b>	
<b>Recursos:</b>	
<b>Fonte de pesquisa:</b>	
<b>Cronograma:</b>	

Fonte: Pernambuco (2023, p. 12-13).

O exemplo de Plano Voo em construção nos dá uma ideia sobre o que é esperado pelos idealizadores do programa TCF, representados pela Rede de Ensino

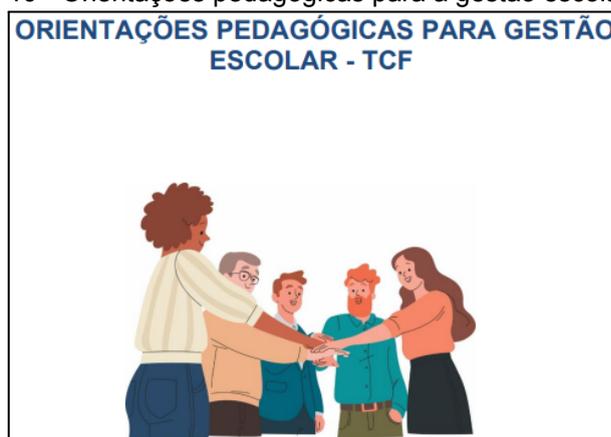
de Pernambuco e pela Gerência Regional de Ensino. Consideramos que o desenrolar dessa atividade não proporciona nem o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos, que seriam os fundamentos do trabalho, assim como não promove para os estudantes a vivência da iniciação científica. O Plano de Voo, como indicado no modelo descrito, se apresenta como se define, uma espécie de ideia que está no papel, mas que não se propõe a alçar voo. Ou seja, fica evidente a proposta de um simulacro de um trabalho de pesquisa, sem, contudo, proporcionar os ganhos advindos com ele, uma vez que todas as exigências para construção de um trabalho científico são burladas. Não se favorece, assim, nem a apropriação de um novo gênero, nem a ampliação de um vocabulário técnico-científico, muito menos a formação do pensamento crítico dos educandos, conforme o que está posto no documento.

Ressaltamos que a nossa proposta de trabalho se baseia na vivência o mais próxima possível das rotinas de iniciação científica, focando nas complexidades advindas dessa experiência, cujo recorte se situa na etapa de idealização do percurso de pesquisa, nosso entendimento do que vem a ser o Plano de Voo.

Na subseção “O que é o ‘produto final’?”, o documento tenta, de forma bem resumida, trazer uma definição para o que seja o “produto final”, sem muito sucesso. De acordo com o documento, ele “pode ser um aplicativo, uma exposição, um vídeo, uma maquete, entre tantas outras possibilidades” (Pernambuco, 2023, p. 14). Esse produto, portanto, é apresentado como o elemento que concretiza o processo investigativo que se apresenta na forma de algo palpável que retorna para a sociedade.

Na subseção “Como será a avaliação e apresentação do TCF?”, são apresentados os detalhes da etapa de concretização do TCF, por meio das apresentações do trabalho. Nessa etapa, vem especificando como será constituída a nota do TCF, e é definido como ela deverá ser atribuída aos componentes curriculares que se relacionam com o projeto desenvolvido.

Figura 10 - Orientações pedagógicas para a gestão escolar - TCF



Fonte: Pernambuco (2023, p. 15).

A seção “Orientações Pedagógicas para Gestão Escolar - TCF” trata especificamente das atribuições da gestão escolar no processo de vivência do TCF na escola e de como os seus integrantes devem atuar desde a implantação do projeto até às atribuições de notas para os educandos. O documento propõe que

A escolha temática deve ser feita pelos **estudantes**, colaborando para o desenvolvimento da autonomia da pesquisa e para o fortalecimento da curiosidade científica. Assim, cada grupo - com no máximo 6 participantes - define a temática que deseja investigar, e também a forma como irá apresentar seus resultados com a participação de um(a) professor(a)-orientador(a) de qualquer componente curricular relacionado à temática definida. Pode ser uma maquete, um vídeo, um aplicativo, exposição de gravuras e tantas outras formas, a depender da criatividade dos estudantes e especificidade dos projetos de pesquisa elaborados (Pernambuco, 2023, p. 16).

Nessa etapa, o documento apresenta brevemente como deve ocorrer a organização dos grupos de trabalho, como devem ser feitas as escolhas dos temas e como será a indicação do professor que orientará as pesquisas. Mais uma vez, não é mencionada a necessidade de os trabalhos se pautarem nos temas integradores do Currículo estadual e também é reforçada a indicação dos professores-orientadores cuja formação esteja relacionada ao tema selecionado para a pesquisa. No entanto, como mencionamos anteriormente, essa orientação não é seguida.

Ainda nessa seção, o documento aborda a forma como deve acontecer a socialização dos trabalhos e menciona a importância de se atender aos prazos estabelecidos no cronograma de trabalho previsto pela Rede de Ensino. Como

recurso para o acompanhamento do andamento dos trabalhos, é sugerida à gestão escolar a utilização de uma planilha de controle das atividades, como é possível observar na Figura 11, a seguir.

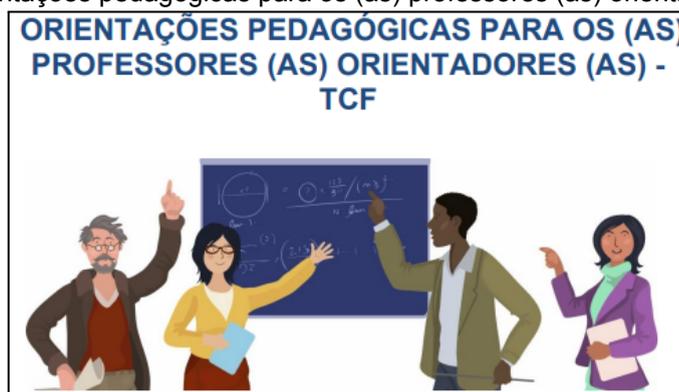
Figura 11 - Planilha de controle TCF

<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL – TCF 9º ANO, VIII MÓDULO DA EJA, QUILOMBOLAS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENAS TURMA:</b>					
<b>MEMBROS DA EQUIPE</b>	<b>PROFESSOR(A) ORIENTADOR(A)</b>	<b>DATA DA FINALIZAÇÃO DA 1ª ETAPA</b>	<b>TEMÁTICA DEFINIDA</b>	<b>PRODUTO FINAL</b>	<b>DATA DA PARESENTAÇÃO</b>

Fonte: Pernambuco (2023, p. 18).

A planilha sugerida, conforme indicado, permite o controle do andamento do trabalho das diferentes turmas em que o TCF será desenvolvido, o que facilita a identificação dos grupos formados, dos respectivos professores-orientadores e, principalmente, favorece a percepção das etapas do trabalho em que cada grupo se encontra. Dessa forma, torna-se possível identificar se os grupos estão cumprindo os prazos estabelecidos ou se um ou mais de um demandam uma maior atenção para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 12 - Orientações pedagógicas para os (as) professores (as) orientadores (as) - TCF



Fonte: Pernambuco (2023, p. 19).

A última seção do documento é voltada para os professores-orientadores. Nela, é apresentada a proposta do TCF enquanto “trabalho colaborativo, alicerçado na investigação científica” (Pernambuco, 2023, p. 20), que tem por objetivo promover a vivência da iniciação científica de modo a fomentar nos educandos o interesse para o campo das ciências.

Essa seção do Caderno de Orientações faz um apanhado de várias informações que já haviam sido abordadas anteriormente e reforça os pontos que são de competência do professor-orientador. É possível notar que novamente o documento menciona como deve se dar a escolha da temática do trabalho e reforça que o professor-orientador deve apresentar algum tipo de relação com o tema da pesquisa. Ainda nessa seção, é enfatizado o papel que o professor desempenha no planejamento do TCF, principalmente, na construção do Plano de Voo com os estudantes, que vai sendo aprimorado, à medida que a pesquisa progride.

O documento encerra especificando como as notas serão atribuídas, como se dará a socialização dos trabalhos e reforçando a necessidade de se cumprir o cronograma de trabalho estabelecido pela Rede de Ensino de Pernambuco. Por último, o documento destaca, de forma resumida, as atribuições dos professores-orientadores.

#### **4.2 Proposta interventiva: pensando no caderno de oficinas**

Nesta subseção, a proposta de intervenção foi idealizada na forma de oficinas pedagógicas. Essas oficinas estão divididas em 5 (cinco) momentos distintos para atender a 5 (cinco) etapas da construção do Plano de Voo do TCF, sendo elas: o

problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa, o referencial teórico e, por último, a metodologia do trabalho. A atividade interventiva foi pensada para que, à medida que fosse orientada a construção de cada etapa do Plano de Voo, pudéssemos explorar com os estudantes como se dá o processo das escolhas lexicais na construção do texto, atentando para os aspectos textual-interativos que os condicionam, como os limites do gênero e a intenção comunicativa.

#### 4.2.1 Oficina 1: problema de pesquisa

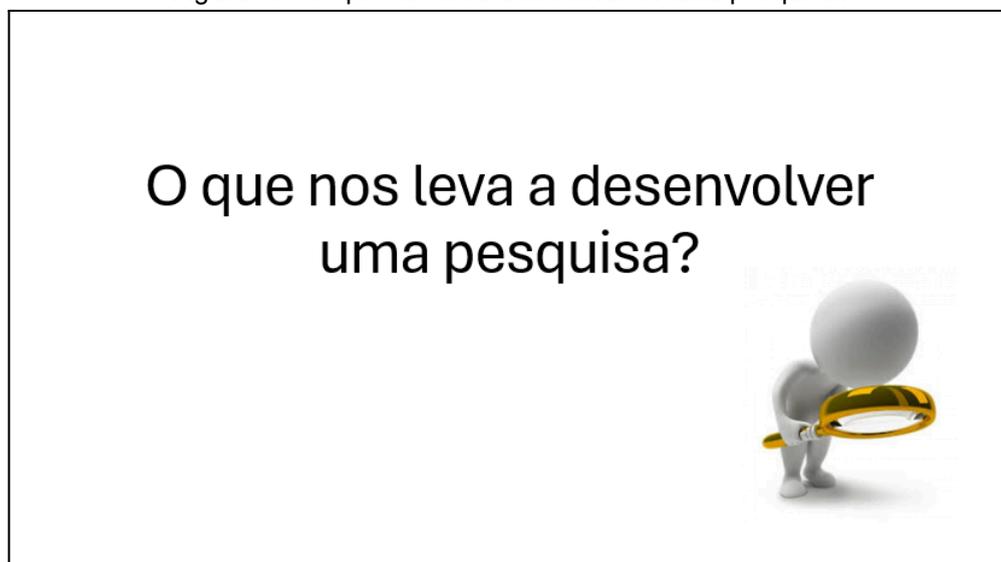
<b>Oficina 1: Problema de pesquisa</b>	
<b>Objetivo geral:</b> Orientar os educandos na elaboração do problema de pesquisa a ser desenvolvido no TCF.	
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• traçar a relação existente entre a pesquisa científica e a problemática;</li> <li>• analisar formas distintas de se construir o problema de pesquisa; e</li> <li>• reconhecer os parâmetros necessários para a formulação de uma (boa) pergunta de pesquisa.</li> </ul>	
<b>Eixo de ensino</b>	→ Produção de textos
<b>Procedimento</b>	→ Roda de conversa → Atividade em equipe
<b>Materiais</b>	→ <i>Slides</i> , projetor, quadro branco, marcador para quadro branco, caderno e caneta.
<b>Avaliação</b>	→ Participação nas discussões orais. → Produção do problema de pesquisa para o TCF.
<b>Duração</b>	→ 1h40 (2 aulas)

Antes de delinear a Oficina 1, é necessário destacar que os educandos, nesse momento do trabalho, já formaram as equipes, elegeram o tema de pesquisa, e lhes foi atribuído um professor-orientador. Esses requisitos são importantes porque, para começarmos a construir o Plano de Voo, por meio da elaboração do problema de pesquisa, os estudantes precisam ter uma definição acerca da temática que desejam pesquisar, ainda que o foco da pesquisa não esteja bem delimitado.

Nos 50 (cinquenta) primeiros minutos de aula, o professor utilizará esse momento para debater com os alunos os aspectos que nos levam a desenvolver

uma pesquisa científica, o papel que o problema de pesquisa desempenha na construção do trabalho, bem como deve apresentar os atributos necessários para a formulação de uma boa pergunta de pesquisa.

Figura 13 - O que nos leva a desenvolver uma pesquisa?



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

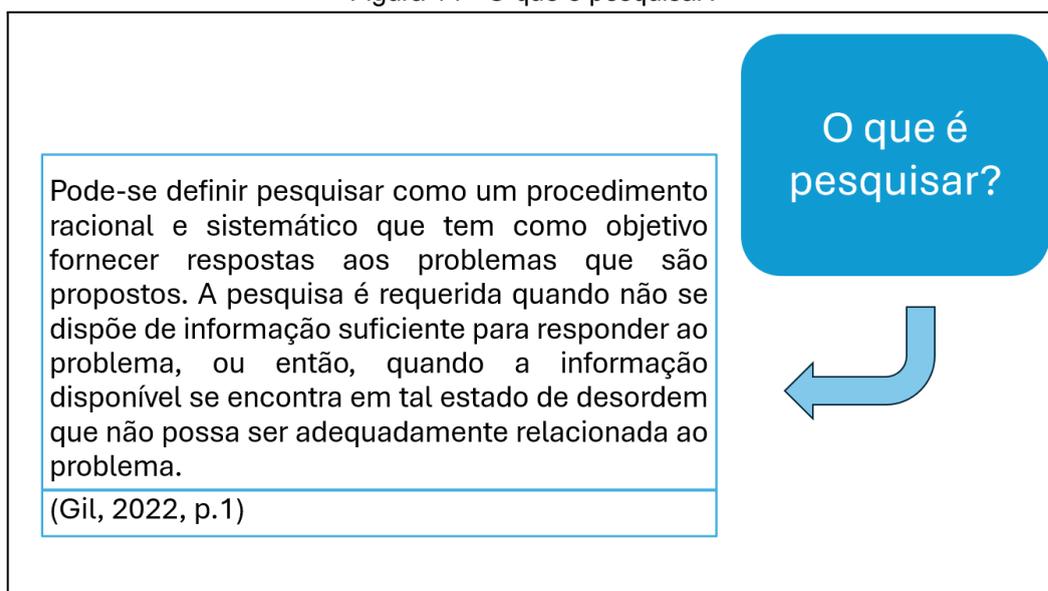
Com a sala de aula organizada em semicírculo, sugerimos ao professor iniciar a atividade debatendo com os alunos acerca do que vem a ser ciência e de como ela se apresenta no nosso dia a dia. Essa conversa inicial possibilita identificar possíveis situações em que alguns educandos possam reproduzir discursos negacionistas contra a ciência, muito em virtude dos inúmeros ataques pelos quais o campo da ciência passou no período da pandemia de COVID-19. Isto posto, esse tipo de debate pode se tornar uma chance valiosa para se desfazer crenças errôneas e apresentar, por meio de exemplos práticos, os ganhos advindos com o desenvolvimento das ciências. Após esse primeiro momento, o professor deve lançar aos estudantes o seguinte questionamento: O que nos leva a desenvolver uma pesquisa? Essa pergunta serve para motivar os alunos a pensarem qual o ponto de partida da pesquisa. Por que pesquisadores e instituições investem tempo e dinheiro em pesquisas científicas? Que contribuições a pesquisa pode trazer para sociedade? Nesse momento, é preciso pontuar, no quadro branco, as respostas apontadas pelos alunos e assim avaliar se há correspondência entre as colocações dos estudantes e os conceitos teóricos. É possível que alguns alunos elaborem uma ou algumas das construções a seguir.

- A pesquisa serve para descobrir algo.
- A pesquisa permite compreender as causas de um problema.
- A pesquisa é utilizada para encontrar soluções para um problema, como foi o caso da vacina da COVID-19.

Essas construções, apesar de simplistas, tocam no ponto-chave de toda pesquisa científica, que é responder a um dado problema de ordem social, encontrando respostas, traçando novas descobertas ou mesmo ampliando as informações que já temos de um dado assunto. Permitir aos alunos a criação dessa correspondência entre a existência de um problema e a possibilidade de pensar caminhos para compreendê-lo e solucioná-lo é um primeiro passo para despertar neles uma postura científica diante das situações-problemas com que vão deparar ao longo de sua trajetória escolar e para além dela.

Após essa primeira discussão e levantamento das proposições feitas pelos estudantes, o professor deve passar para a apresentação do conceito teórico. Permitindo, assim, o estabelecimento de uma conexão com as construções desenvolvidas pelos educandos e pelos teóricos do campo. Para essa abordagem, sugerimos apresentar o conceito do que é pesquisar defendido por Gil (2024), conforme apresentado na Figura 14, a seguir.

Figura 14 - O que é pesquisar?



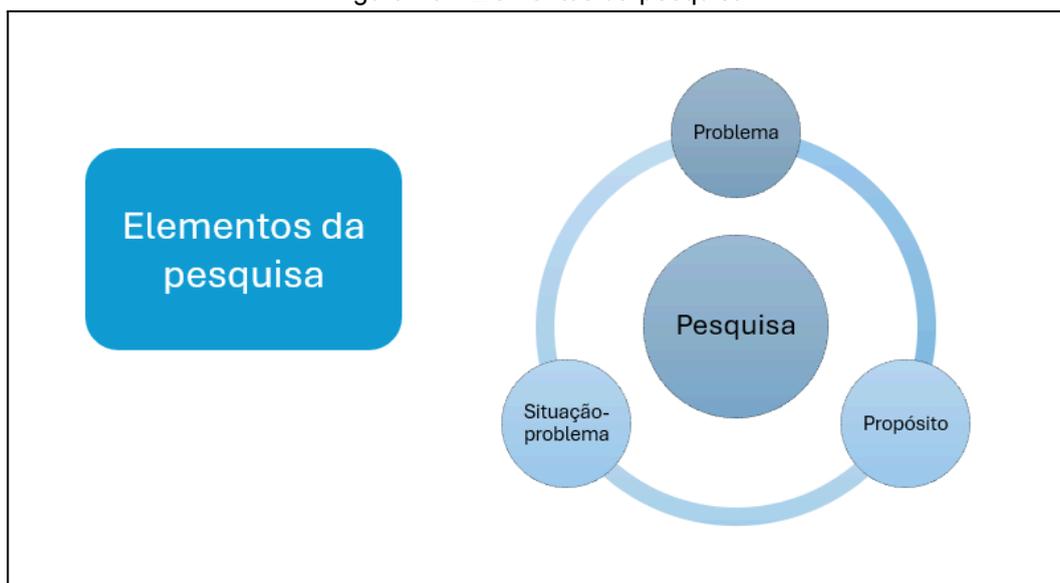
Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Gil (2024) defende que a pesquisa resulta de um duplo processo, o primeiro equivale à análise dos fatos/problemas a serem observados, enquanto o segundo é resultado do estabelecimento de etapas necessárias para que a pesquisa se

desenvolva. Ou seja, a pesquisa não se dá de uma hora para outra, ela acontece pelo cumprimento de diferentes etapas que quando concluídas possibilitam uma percepção mais ampla do objeto analisado. É notável, na citação mencionada, que o autor destaca a relação de interdependência que há entre o processo de pesquisa e o problema a ser verificado, fato este passível de ser verificado na fala dos estudantes.

Neste ponto da aula, é necessário o professor amarrar, junto com os educandos, os elementos que motivam a pesquisa científica, como forma de responder ao questionamento inicial. Para isso, a apresentação da Figura 15, a seguir, auxilia na percepção da ligação existente entre os diferentes elementos que influenciam no desenvolvimento de qualquer pesquisa, sendo eles: o problema, a situação-problema e o propósito.

Figura 15 - Elementos da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Na Figura 15, é possível perceber que a pesquisa está condicionada a, podemos dizer, 3 (três) fatores, o problema, a situação-problema e o propósito. O problema diz respeito à questão sobre a qual desejamos pesquisar, contudo, em muitas situações, o problema é muito amplo, o que impede que esse objeto de análise seja desenvolvido em uma única pesquisa. Nesses casos, é natural optarmos por um aspecto desse problema maior, que denominamos de situação-problema. Um exemplo, que podemos mencionar para distinguir esses dois elementos é o caso da COVID-19. Com a descoberta do vírus surgiram muitas

dúvidas sobre a sua origem, os sintomas a depender da idade do paciente, a eficácia ou não de medicamentos destinados a outros tratamentos, a ocorrência de sequelas, o desenvolvimento de vacinas que combatessem as diversas variantes do vírus, entre outros. Como é possível observar, o vírus da COVID-19 suscitou uma série de questões que não tinham como serem respondidas através de um único estudo, desta forma, diferentes grupos iniciaram investigações que contemplassem algum aspecto, isto é, alguma situação-problema da doença para assim chegar a informações que quando partilhadas, em contato com os resultados de outros trabalhos, possibilitou uma visão mais ampla do problema. Quanto ao terceiro elemento, o propósito trata do objetivo que pretendemos com a investigação, referindo-se ao ponto aonde queremos chegar.

Para tornar a relação entre os elementos da pesquisa mais clara para os estudantes, sugerimos o uso de uma situação ilustrativa, como a apresentada na figura 16, a seguir.

Figura 16 - Vamos a um exemplo

## Vamos a um exemplo

---

- Problema: descarte irregular de materiais; poluição Ambiental.
- Situação-problema: como reutilizar o material descartado durante a corrida de São Silvestre ?
- Propósito: Encontrar soluções para a reciclagem dos copos descartados na corrida de São Silvestre.

**exame.**

June > ESG

**Movimento reciclará 500 mil copos plásticos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre**

Com o Movimento Plástico Transforma, na edição de 2022, foram fabricadas 214 mesas e 420 cadeiras a partir de matéria-prima vinda dos 190 mil copos plásticos coletados durante a corrida São Silvestre, beneficiando trabalhadores de cooperativas de reciclagem e escolas públicas que receberam os móveis



Movimento plástico transforma recolherá os copos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre (Movimento Plástico Transforma/Divulgação)

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

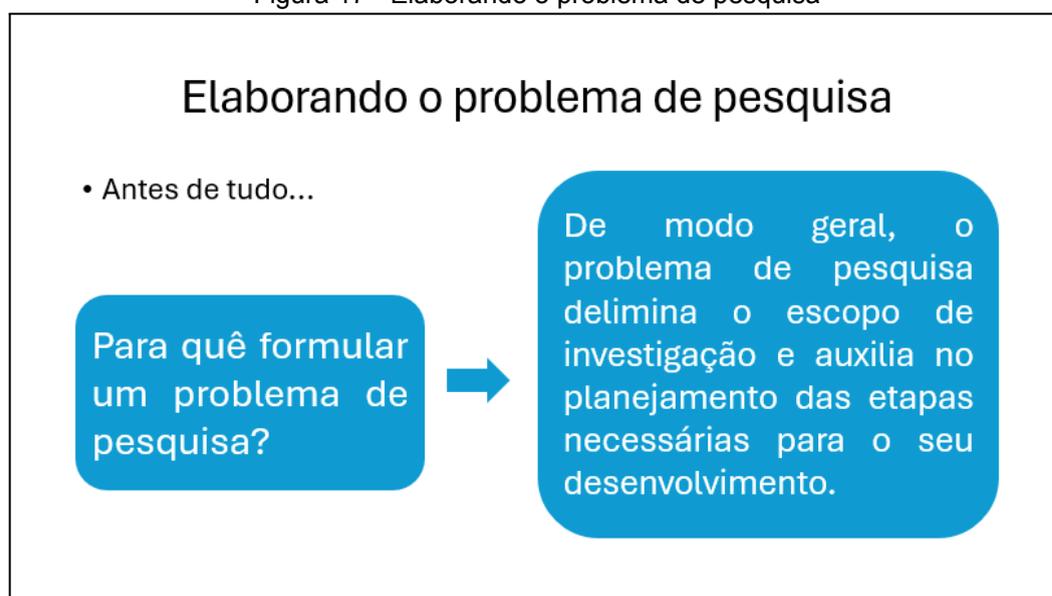
Como forma de exemplificar a relação entre os elementos da pesquisa, optamos por utilizar a manchete de uma notícia publicada na Revista Exame em dezembro de 2023, de autoria de Marina Fillipe. Pelo título da notícia “Movimento reciclará 500 mil copos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre”, é possível identificarmos os três elementos de uma pesquisa. No que concerne ao problema, apesar de a notícia tratar da reutilização dos copos descartados na rua, fica claro

que estamos diante de um problema maior que toca a questão da poluição ambiental pelo descarte irregular de materiais. No que diz respeito à situação-problema, vemos que o recorte a ser analisado será a reutilização dos materiais descartados, que é apenas um dos diversos aspectos que compõem a questão da poluição ambiental. Por último, no que toca ao propósito da pesquisa, podemos observar que está em encontrar soluções viáveis para o reaproveitamento dos copos que serão descartados durante a 98ª Corrida de São Silvestre.

Acreditamos que a análise de situações cotidianas, como a Corrida de São Silvestre e o descarte de materiais de forma inadequada, auxilia na construção de uma percepção científica dos estudantes, pois possibilita a reflexão acerca de problemas comuns do dia a dia, fazendo-os pensar caminhos e desenvolver possíveis soluções.

Terminado esse primeiro momento de reconhecimento dos elementos que constituem a pesquisa e da relação que estabelecem entre si, deve-se partir para o trabalho direcionado de formulação do problema de pesquisa, o foco desta Oficina 1. Nessa etapa da atividade, sugere-se iniciar destacando a importância da pergunta de pesquisa na concepção do trabalho como um todo, mostrando para os estudantes que a pergunta de pesquisa funciona como elemento norteador da investigação, pois, partindo dele, temos a definição do aspecto do problema que será analisado, tornando possível delimitar as etapas necessárias para se atingir o propósito da pesquisa, como indicado na Figura 17.

Figura 17 - Elaborando o problema de pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

É preciso que esteja claro para os educandos que, depois da definição do tema do TCF, é fundamental para a construção do trabalho a formulação de uma pergunta de pesquisa, uma vez que ela orientará os demais processos. Portanto, o propósito desta oficina está em auxiliar os GTs na elaboração de uma pergunta de pesquisa que reflita com clareza a situação problema que cada grupo de trabalho se predispôs a investigar.

Antes de iniciarmos as produções de texto, vale mencionar os 6 (seis) fatores definidos por Gil (2022) para a elaboração do problema de pesquisa. Vejamos a Figura 18, a seguir.

Figura 18 - Como formular um problema de pesquisa?

## Como formular um problema de pesquisa?

De acordo com Gil (2022), para formularmos um problema de pesquisa precisamos levar em consideração 6 (seis) fatores, sendo eles:

1. Deve ser formulado como pergunta;
2. Deve ser claro e preciso;
3. Deve ter base empírica;
4. Deve ser suscetível de solução;
5. Deve ser delimitado a uma dimensão viável; e
6. Deve ser ético.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

É necessário destacar que, formular um bom problema de pesquisa pode não ser uma tarefa simples, já que, como veremos mais adiante, nem toda pergunta favorece o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Desta forma, vale analisar cada um dos 6 (seis) fatores propostos por Gil para observarmos de que forma colaboram com o processo investigativo. Quanto ao primeiro fator, o autor adverte que o problema de pesquisa deve vir em forma de pergunta, pois são elas que favorecem a busca por respostas. O segundo fator alerta que o problema deve ser claro e preciso, isso ocorre porque o uso de um vocabulário vago ou impreciso pode nublar a percepção sobre qual é o verdadeiro propósito da pesquisa. O fator três menciona que o problema de pesquisa deve ter bases empíricas, isto é, deve se pautar na verificação de dados e em evidências científicas. Quanto ao quarto fator,

Gil menciona que deve ser passível de solução, em outras palavras, é necessário observar se os recursos de que dispomos (teórico, tecnológico e financeiro) são suficientes para desenvolver a investigação. O quinto fator trata de um ponto importante para toda pesquisa, mas que pode ser negligenciado principalmente por pessoas que não tenham experiência na rotina de pesquisa. Trata-se da delimitação do trabalho, a qual implica em planejar um trabalho que seja exequível dentro dos limites do tempo e do espaço de que o pesquisador dispõe. Por último, o sexto fator refere-se ao caráter ético do trabalho, em especial para os trabalhos que demandam a participação de pessoas para o desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador precisa garantir a integridade das pessoas envolvidas no desenvolvimento do trabalho.

Os 6 (seis) fatores de Gil permitem mostrar aos estudantes que formular um problema de pesquisa demanda um trabalho cuidadoso que perpassa por uma seleção lexical precisa, que seja capaz de apresentar com clareza e objetividade a proposta de trabalho, além de ter que atender às demais exigências pontuadas pelo autor. Para que os alunos possam treinar a elaboração de problemas de pesquisa, é sugerida uma atividade inicial, que pode ser individual ou em grupo, como se percebe na Figura 19.

Figura 19 - Vamos exercitar!

## Vamos exercitar!

- Utilizaremos o exemplo da matéria da Revista Exame para formularmos problemas de pesquisa para a situação apresentada.
  
- Lembrem-se de levar em consideração os 6 (seis) fatores mencionados anteriormente. Dessa forma, o problema deve: ser formulado em forma de pergunta; ser claro/objetivo; ser algo possível de ser pesquisado; ser de possível solução; ser delimitado para atender ao tempo disponível para pesquisa e ser ético.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para os 50 (cinquenta) minutos finais, a proposta é iniciar uma espécie de pré-produção de texto, na qual os alunos deverão exercitar a escrita ao formularem um problema de pesquisa a partir de uma situação hipotética, como veremos adiante. Na Figura 19, é indicado aos estudantes que eles visualizem novamente a manchete da Revista Exame que trata da reutilização dos copos descartados durante a Corrida de São Silvestre. Os estudantes deverão elaborar, em seus cadernos, um problema de pesquisa que se adéque à situação apresentada na matéria, sem deixar de levar em consideração as orientações definidas por Gil (2022).

Figura 20 - Alguns exemplos de formulação do problema de pesquisa

**exame.**

rne > ESG

**Movimento reciclará 500 mil copos plásticos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre**

Com o Movimento Plástico Transforma, na edição de 2022, foram fabricadas 214 mesas e 420 cadeiras a partir de matéria-prima vinda dos 190 mil copos plásticos coletados durante a corrida São Silvestre, beneficiando trabalhadores de cooperativas de reciclagem e escolas públicas que receberam os móveis



Movimento plástico transforma recolherá os copos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre (Movimento Plástico Transforma/Divulgação)

Alguns exemplos de formulação do problema de pesquisa:

- O que fazer para evitar o descarte irregular de copos durante a corrida de São Silvestre?
- Por que os participantes da São Silvestre não reciclam os copos de água consumidos durante a corrida?
- De que forma o reaproveitamento dos copos descartados na corrida de São Silvestre impacta na redução de lixo produzido neste período?

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para ilustrar alguns tipos de perguntas de pesquisa, incluímos na figura anterior 3 (três) exemplos para serem analisadas com o grande grupo. Durante a oficina, no momento da socialização das respostas criadas pelos alunos, o professor pode optar por utilizar apenas as produções dos estudantes como recurso de análise. Em nosso caso, como não temos produções dos estudantes para nos pautar, partiremos da análise dos exemplos indicados na Figura 20.

### Exemplo 1

O que fazer para evitar o descarte irregular de copos durante a corrida de São Silvestre?

O exemplo 1 ilustra uma situação-problema que não performa uma boa pergunta de pesquisa. Isso ocorre porque o modo como o questionamento é construído não demanda a realização de uma investigação científica para que sejam apresentadas respostas para o problema mencionado. São exemplos de soluções para o problema: se disponibilizar um número maior de lixeiras ao longo do percurso do evento; ou a distribuição de bolsas descartáveis, de modo que os participantes possam carregar facilmente junto ao corpo e, assim, armazenar os copos utilizados. Esse tipo de formulação de problema é classificado por Gil (2022) de problemas de engenharia. De acordo com o autor, esse tipo de questão não permite a delimitação de uma resposta clara para o problema, mas, apenas, de sugestões de possíveis respostas.

### Exemplo 2

Por que os participantes da São Silvestre não reciclam os copos de água consumidos durante a corrida?

O exemplo 2 é um outro caso em que o problema de pesquisa não favorece o desenvolvimento de uma investigação científica. Isso ocorre porque a forma como a problemática está construída exigiria que fosse realizada, por parte do pesquisador, uma entrevista individual, com cada participante do evento para que pudessem justificar as razões pelas quais eles não fazem o reaproveitamento dos copos descartados. Nesse sentido, a investigação se torna difícil de executar por vários motivos, dentre eles: a necessidade de se identificar cada uma das 34.364 (trinta e quatro mil trezentos e sessenta e quatro) pessoas que participaram da prova; essas quase 35 mil pessoas são provenientes de várias partes do Brasil e do mundo; ainda que fosse possível contactar todas as pessoas de forma online, as respostas caíram no subjetivismo, uma vez que a forma como foi formulada permite uma série de respostas para a mesma questão. Como vimos anteriormente, para que uma pergunta de pesquisa seja bem sucedida, é necessário que ela seja exequível,

dentro de um tempo e espaço determinado e que proporcione uma resposta/solução, qualidades que não podemos atrelar ao exemplo 2.

### Exemplo 3

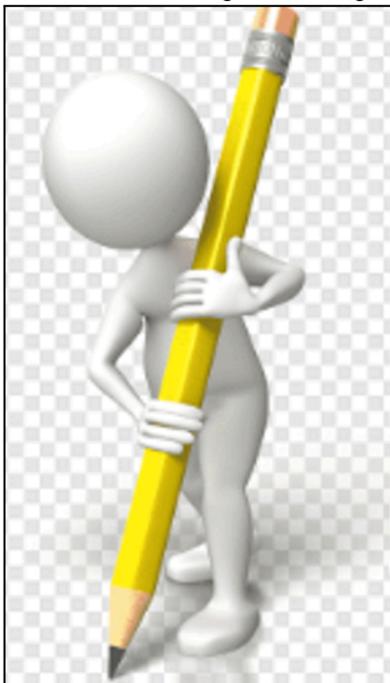
De que forma o reaproveitamento dos copos descartados na Corrida de São Silvestre impacta na redução de lixo produzido nesse período?

O exemplo 3, por outro lado, apresenta o problema de pesquisa de forma clara. Sabemos que o foco do trabalho está no “reaproveitamento dos materiais descartados e na redução do lixo”, o que possibilita o estabelecimento de variáveis para o desenvolvimento da investigação. Outro ponto importante é que, da forma como a questão foi elaborada torna possível a verificação de seus resultados por meio de testagens e comparações, por exemplo, com os resultados obtidos em anos anteriores.

Essa primeira atividade torna possível mostrar aos educandos que a forma como a pergunta de pesquisa será formulada implicará no percurso que o desenvolvimento do trabalho tomará. Podendo resultar em trabalhos inconclusivos, sem uma resposta clara, ou mesmo, fazendo com que seja necessário interromper a pesquisa durante a sua realização por não apresentar caminhos possíveis de serem seguidos.

Passada essa primeira etapa do trabalho, os estudantes devem se organizar em círculos, separados por seus respectivos GTs. É nesse momento que eles receberão as orientações para formularem o problema de pesquisa que deverão desenvolver no TCF, conforme indicado na Figura 21.

Figura 21 - Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Problema de pesquisa)



## Agora é a sua vez. Mãos à obra!

---

Com base no tema de pesquisa escolhido por seu grupo, formulem um problema de pesquisa que aponte com clareza qual situação-problema será o foco do trabalho a ser desenvolvido no TCF.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

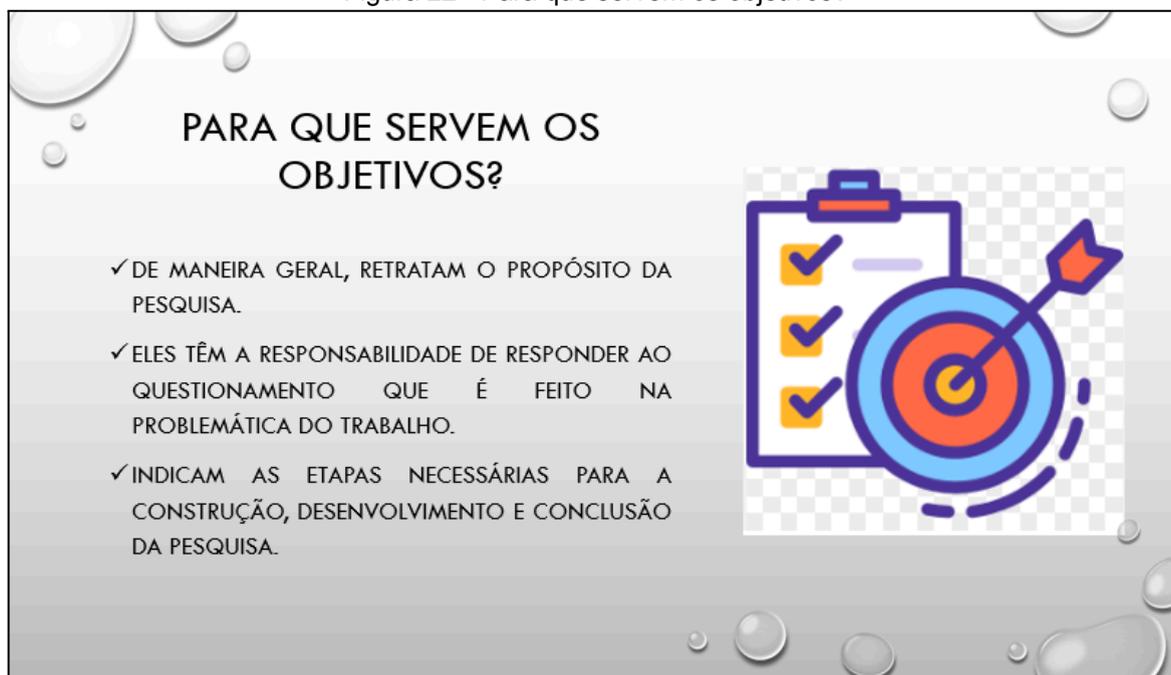
Nesta etapa, devemos levar em consideração que alguns grupos podem ainda não ter delimitado a situação-problema que pretendem pesquisar, isto é, podem não ter definido o aspecto que desejam investigar dentro de uma temática maior e mais abrangente. É nesse ponto que o professor precisa fechar com os estudantes qual será o foco do trabalho. Concluída esta fase, os estudantes devem começar a elaborar o problema de pesquisa do trabalho, de forma conjunta, atentando para os critérios enfatizados por Gil (2022). Aqui, o professor tem um papel crucial de avaliar as construções e tentar fazer com que os alunos percebam a presença de: possíveis ambiguidades, palavras de sentido muito amplo, uso de termos técnicos para dar maior precisão ao texto, problema de pesquisa sem uma definição clara e outras possíveis ocorrências. Essas são algumas das situações com que o professor poderá se confrontar nesse processo de escrita, por isso, é necessário o acompanhamento das diferentes construções dos grupos, pois permite avaliar a mudança de sentido que as produções vão adquirindo à medida que o texto é reformulado.

## 4.2.2 Oficina 2: objetivos

<b>Oficina 2 - Objetivos</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> mediar, junto aos estudantes, a definição dos objetivos de pesquisa do TCF.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientar os estudantes acerca da função dos objetivos (geral e específicos) na construção do TCF;</li> <li>• apresentar a relação de hierarquia existente entre a ação que orienta o objetivo geral e as ações que compõem os objetivos específicos (verbos procedimentais); e</li> <li>• auxiliar os estudantes na formulação dos objetivos da pesquisa.</li> </ul>	
<b>Eixo de ensino</b>	→ Produção de texto
<b>Procedimento</b>	→ Atividade em equipe
<b>Materiais</b>	→ <i>Slides</i> , projetor, caderno e caneta.
<b>Avaliação</b>	→ Participação nas discussões orais → Produção escrita dos objetivos de pesquisa do TCF
<b>Duração</b>	→ 1h40 (2 aulas)

Para a Oficina 2, propomos uma atividade que se desenvolverá no período de 1h40, o que equivale a 2 aulas geminadas. Sugerimos ao professor que a atividade inicie com uma breve explanação acerca das funções gerais que os objetivos desempenham na feitura de um trabalho de pesquisa. A Figura 22, adiante, apresenta de forma breve algumas respostas para justificar qual seria a função dos objetivos.

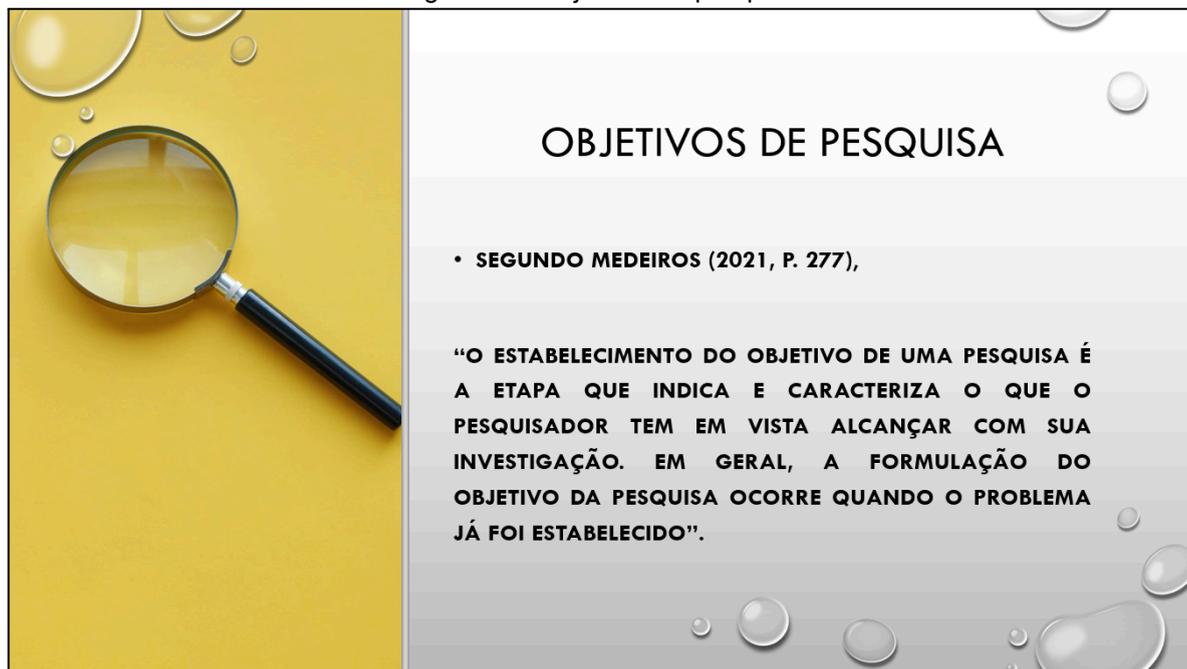
Figura 22 - Para que servem os objetivos?



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A Figura 22 permite iniciar um debate com os educandos partindo de concepções mais objetivas e simples para que possa fazê-los compreender o funcionamento deste recurso na construção de um trabalho. O primeiro conceito traz uma equivalência do termo “objetivo” com o seu sentido etimológico de “meta”, “finalidade”, o que proporciona um reconhecimento desse aspecto dentro da pesquisa. Na segunda acepção, é interessante mostrar a eles que o objetivo apresenta uma relação muito próxima com a problemática do trabalho, sendo a sua face complementar, uma resposta ao questionamento feito inicialmente. Já, a terceira construção atrela os objetivos à projeção de etapas que são necessárias para a construção do trabalho, partindo da sua concepção até a sua conclusão. Essa discussão inicial possibilita uma visão mais ampla da importância dos objetivos e de como eles atuam no desenvolvimento de uma pesquisa.

Figura 23 - Objetivos de pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

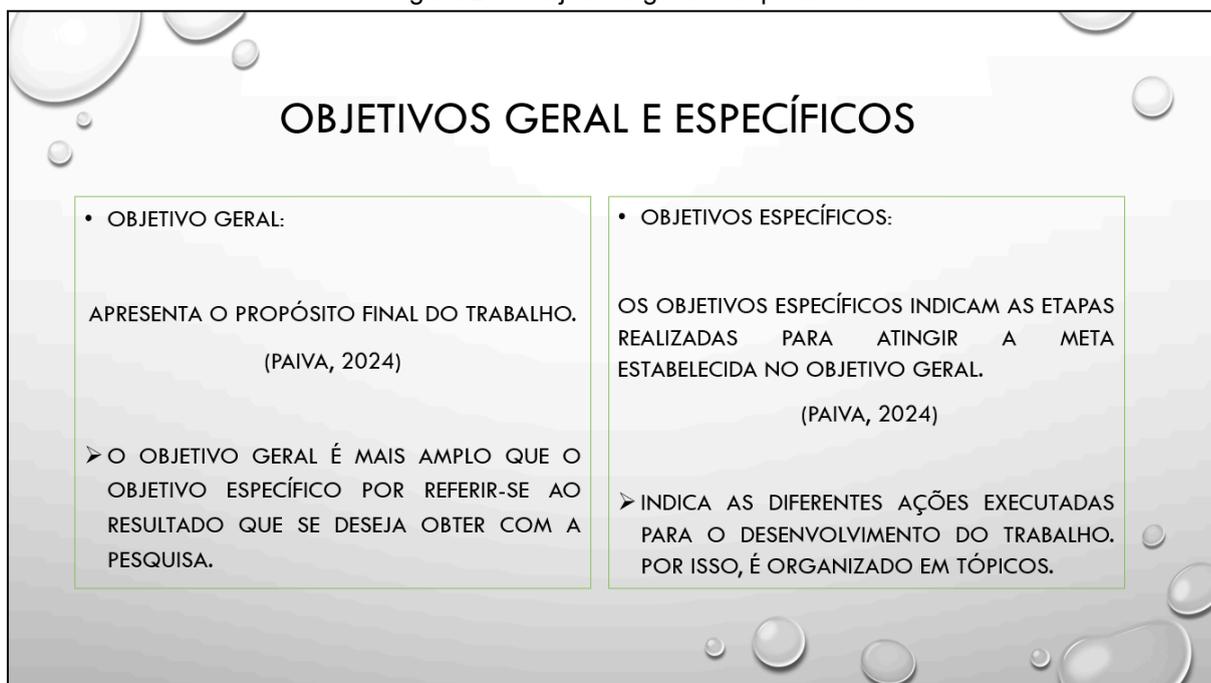
Após a introdução do tema, partindo de uma visão mais ampla e com uma linguagem mais direta, é interessante trazer um conceito formal, mais teórico da questão a fim de aproximar os educandos da prática de se pautarem em referenciais de autoridades. Apesar deste aspecto ser explorado apenas na Oficina 4, acreditamos que esses breves momentos de levantamento do conhecimento partilhado dos alunos, confrontados com os conceitos teóricos que reafirmam ou refutam as suas posições, auxiliam na construção de uma consciência linguística, impactando na formação de uma espécie de “pensamento científico”. É essa postura de pesquisador que ambicionamos desenvolver, levando-os a se orientarem guiados por dados e conceitos verificados, sem que se limitem ao senso comum.

Na figura 23, é apresentado um conceito desenvolvido por Medeiros (2021) acerca do que seja os objetivos de pesquisa. O autor deixa transparecer que o aspecto que mais se sobressai é o fato de o objetivo está intimamente relacionado ao propósito da pesquisa, o qual, se coloca enquanto resposta à problemática do trabalho. Assim, conseguimos apresentar um referencial que sustenta as ideias inicialmente apresentadas na Figura 22, validando a sua construção.

Em continuidade, um aspecto que precisa ficar bastante nítido para os estudantes é a distinção entre o objetivo geral e os objetivos específicos. Para isso,

o professor deve apresentar a Figura 24, a seguir, como recurso para ilustrar a distinção entre ambos.

Figura 24 - Objetivos geral e específicos



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A Figura 24 traça um paralelo entre os objetivos geral e específicos. Ele deve ser utilizado para mostrar aos educandos que, apesar de estarmos tratando dos objetivos do trabalho, eles apresentam diferenciações conceituais que impactam na forma como se comportam e se configuram. Assim, o objetivo geral estabelece o propósito da investigação, enquanto, cabe aos objetivos específicos definir o percurso metodológico a ser seguido. Por essa razão, deve-se enfatizar que o objetivo geral, em sua configuração, deve comportar todos os processos apresentados pelos objetivos específicos.

Essa distinção conceitual e mesmo estrutural que há entre ambos fica marcada pelo uso dos verbos procedimentais para formulação dos objetivos. A ação a ser executada desempenha um papel fundamental para a construção da investigação, pois é por meio dela que (re)conhecemos etapa a etapa o percurso vivenciado pelo pesquisador. Na Figura 25, a seguir, traçamos alguns aspectos que orientam a forma como os verbos devem se “comportar” no planejamento dos objetivos.

Figura 25 - Os verbos na construção dos objetivos

## OS VERBOS NA CONSTRUÇÃO DOS OBJETIVOS

- OS OBJETIVOS DEVEM SER INTRODUZIDOS POR VERBOS NA FORMA INFINITIVA;
- AS AÇÕES EXPRESSAS PELOS VERBOS DEVEM INDICAR OS PROCESSOS A SEREM REALIZADOS NA PESQUISA (VERBOS PROCEDIMENTAIS);
- NEM TODO VERBO PROCEDIMENTAL É ADEQUADO PARA SER UTILIZADO NOS OBJETIVOS, DEVE-SE OPTAR POR AQUELES QUE INDIQUEM COM MAIOR PRECISÃO A AÇÃO A SER REALIZADA;
- OS VERBOS PROCEDIMENTAIS PODEM SER ASSOCIADOS AO TIPO DE PESQUISA QUE SERÁ REALIZADA (VER QUADRO AO LADO).

Tipo de Pesquisa	Verbos mais comuns
Pesquisa Exploratória	Conhecer, descobrir, identificar, levantar, ampliar, desenvolver, esclarecer etc.
Pesquisa Descritiva	Caracterizar, descrever, traçar, observar, registrar, analisar etc.
Pesquisa Explicativa	Analisar, avaliar, verificar, explicar, identificar, determinar, demonstrar, evidenciar etc.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Nesse momento da oficina, o professor deve mostrar aos educandos que formular os objetivos do trabalho é algo complexo, que leva em consideração fatores de ordem linguística (uso de verbos no infinitivo), semântica (escolha de verbos que representem com maior precisão a ação executada) e, até mesmo, pragmática (norteadas pela intenção do pesquisador).

Assim, traçamos alguns pontos que julgamos necessários apresentar aos estudantes, sendo o primeiro deles, o fato de os verbos que introduzem os objetivos deve aparecer na forma infinitiva (neutra), para atender às exigências do gênero. O segundo ponto a ser destacado trata da exigência de os verbos utilizados representarem com fidelidade os processos (a serem/ou já) vivenciados na pesquisa. No terceiro ponto, destaca-se o fato de que nem toda ação verbal é adequada para expressar um processo da pesquisa, cabendo ao estudante/pesquisador optar pelos verbos que dão maior precisão à ação realizada. O quarto e último ponto destaca a relação existente entre os tipos de pesquisa e o condicionamento de algumas ações. Segundo Paiva (2019) e Medeiros (2021), por meio da definição dos objetivos do trabalho, torna-se possível determinar o tipo de pesquisa que será realizada. Ao que consta, a situação oposta também se torna válida, pois, ao estabelecer o tipo de pesquisa, algumas ações já são automaticamente esperadas. Isso posto, com o intuito de fornecer algumas

sugestões, sem ter pretensões de esgotar as possibilidades, o quadro em destaque indica algumas formas verbais que podem ser adotadas pelos educandos para composição dos objetivos dos seus Planos de Voo.

A título de ilustração, apresentamos novamente o exemplo utilizado na Oficina 1, que trata da reutilização de copos descartados durante a 98ª Corrida de São Silvestre. O intuito de resgatar o exemplo baseia-se no uso do problema de pesquisa desenvolvido/analísado de forma conjunta com os estudantes. Como foi mencionado anteriormente, a elaboração dos objetivos geral e específicos de um trabalho investigativo parte da definição do problema de pesquisa, processo este construído na primeira oficina. Vejamos a representação dos objetivos geral e específicos presentes na Figura 26.

Figura 26 - Exemplos de objetivos geral e específicos

## EXEMPLOS DE OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

**exame.**

**Movimento reciclará 500 mil copos plásticos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre**

Com o Movimento Plástico Transforma, na edição de 2022, foram fabricadas 216 mesas e 420 cadeiras a partir de matéria-prima vinda dos 190 mil copos plásticos coletados durante a corrida São Silvestre, beneficiando trabalhadores de cooperativas de reciclagem e escolas públicas que receberam os móveis



Movimento plástico transforma reciclou os copos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre (Documento: Banco Transforma, Divulgação)

➤ **PROBLEMA DE PESQUISA:** DE QUE FORMA O REAPROVEITAMENTO DOS COPOS DESCARTADOS NA CORRIDA DE SÃO SILVESTRE IMPACTA NA REDUÇÃO DE LIXO PRODUZIDO NESTE PERÍODO?

➤ **OBJETIVO GERAL:** DESENVOLVER SOLUÇÕES PARA O REAPROVEITAMENTO DOS COPOS DESCARTADOS DURANTE A 98ª CORRIDA DE SÃO SILVESTRE.

➤ **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

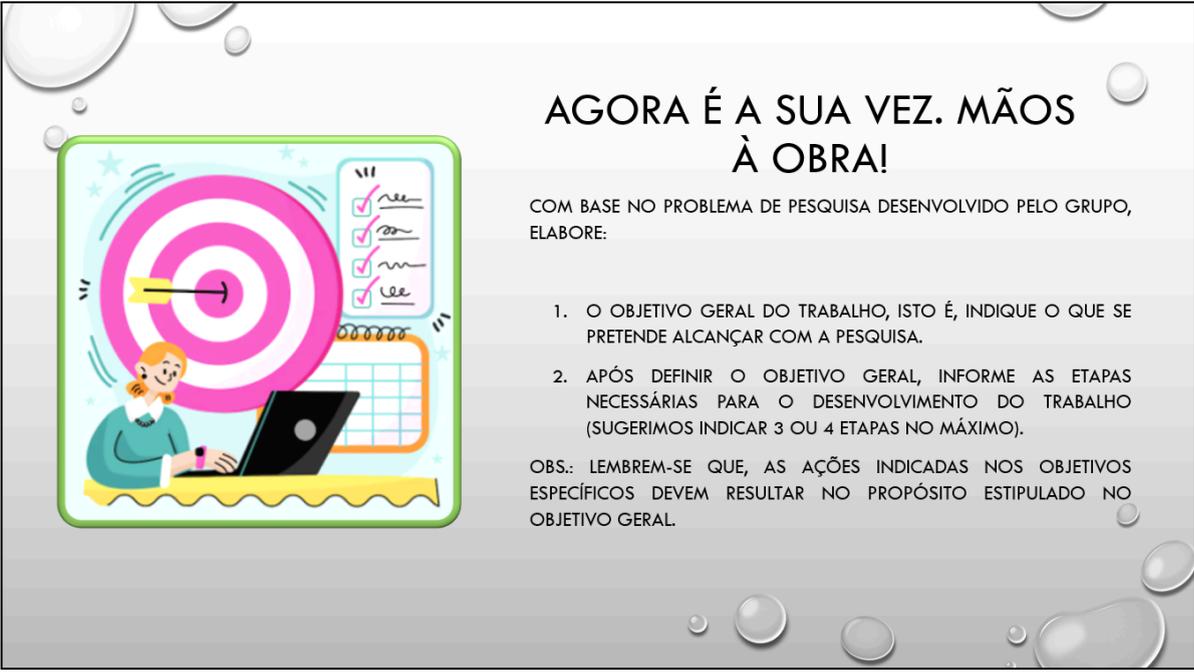
- COLETAR E ARMAZENAR OS COPOS DESCARTADOS NA 98ª CORRIDA DE SÃO SILVESTRE,
- UTILIZAR O MATERIAL COLETADO PARA A FABRICAÇÃO DE MESAS E CADEIRAS PLÁSTICAS PARA DOAÇÃO, E
- VERIFICAR OS ÍNDICES DE REDUÇÃO DO LIXO PRODUZIDO NO EVENTO A PARTIR DO SEU REAPROVEITAMENTO.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Conforme verificado na Figura 26, retomou-se o exemplo vivenciado na oficina 1 como um recurso para exemplificar a relação de interdependência que há entre o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Assim, torna-se mais claro para os educandos perceberem a relação descrita entre os objetivos e a problemática do trabalho, bem como fornece uma ideia da forma como os objetivos devem ser estruturados, atentando para o uso de uma seleção lexical clara e objetiva, bem como para o emprego adequado das formas verbais que promovam maior precisão nos processos descritos.

Concluídas as etapas de descrição/análise das funções dos objetivos para o trabalho de pesquisa, o professor deve organizar os grupos de trabalho para, a partir daí, começarem a planejar a escrita dos objetivos da pesquisa do TCF. Para a atividade de produção de texto, deve-se seguir as orientações apresentadas na Figura 27.

Figura 27 - Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Objetivos)



**AGORA É A SUA VEZ. MÃOS À OBRA!**

COM BASE NO PROBLEMA DE PESQUISA DESENVOLVIDO PELO GRUPO, ELABORE:

1. O OBJETIVO GERAL DO TRABALHO, ISTO É, INDIQUE O QUE SE PRETENDE ALCANÇAR COM A PESQUISA.
2. APÓS DEFINIR O OBJETIVO GERAL, INFORME AS ETAPAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO (SUGERIMOS INDICAR 3 OU 4 ETAPAS NO MÁXIMO).

OBS.: LEMBREM-SE QUE, AS AÇÕES INDICADAS NOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEVEM RESULTAR NO PROPÓSITO ESTIPULADO NO OBJETIVO GERAL.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

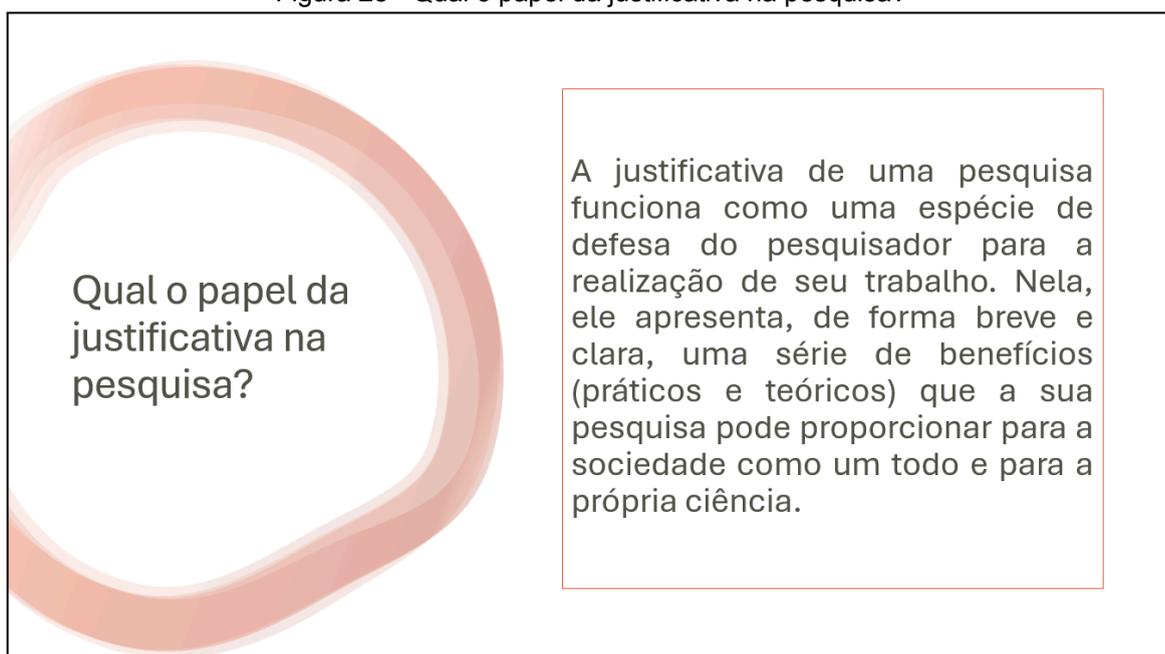
Para a elaboração dos objetivos da pesquisa do TCF, o professor deve orientar os grupos a construírem um objetivo geral que consiga responder o problema de pesquisa desenvolvido pelos GTs na Oficina 1. De acordo com Medeiros (2021, p. 277), “os objetivos gerais definem o que o pesquisador pretende atingir com sua investigação”. Por isso, é indispensável que o docente acompanhe as formulações dos objetivos de cada grupo, atentando não apenas para o seu aspecto estrutural, mas também para a relação que deve, obrigatoriamente, ser estabelecida com a problemática do trabalho. Concluído esta primeira questão, os educandos deverão elencar as etapas com os processos necessários para o andamento da pesquisa, que são os objetivos específicos. Esses processos, segundo Medeiros (2021), necessariamente, precisam atender aos propósitos do objetivo geral, funcionando como um passo a passo do trabalho.

## 4.2.3 Oficina 3: justificativa

<b>Oficina 3: Justificativa</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> Apoiar os educandos no processo de formulação da justificativa do trabalho de pesquisa a ser desenvolvido no TCF.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar a função e estruturação da justificativa em uma pesquisa científica; e</li> <li>• fazer com que os educandos avaliem os ganhos advindos com a pesquisa desenvolvida no TCF.</li> </ul>	
<b>Eixo de ensino</b>	→ Produção de texto
<b>Procedimento</b>	→ Atividade em equipe
<b>Materiais</b>	→ Slides, projetor, quadro branco, marcador para quadro branco, caderno e caneta.
<b>Avaliação</b>	→ Participação nas discussões orais → Produção escrita da justificativa do trabalho de pesquisa (TCF)
<b>Duração</b>	→ 50 minutos (1 aula)

Para o desenvolvimento da Oficina 3, foi planejada uma atividade com duração de 50 (cinquenta) minutos, o equivalente a 1 aula. Para dar início a atividade, o professor pode questionar os estudantes acerca do valor da palavra justificativa, como meio de sondar a carga de informação que os alunos já trazem acerca do assunto. Para essa conversa inicial, apresentamos uma breve explicação sobre a funcionalidade deste item na construção de um projeto de pesquisa, como podemos observar na representação da Figura 28.

Figura 28 - Qual o papel da justificativa na pesquisa?

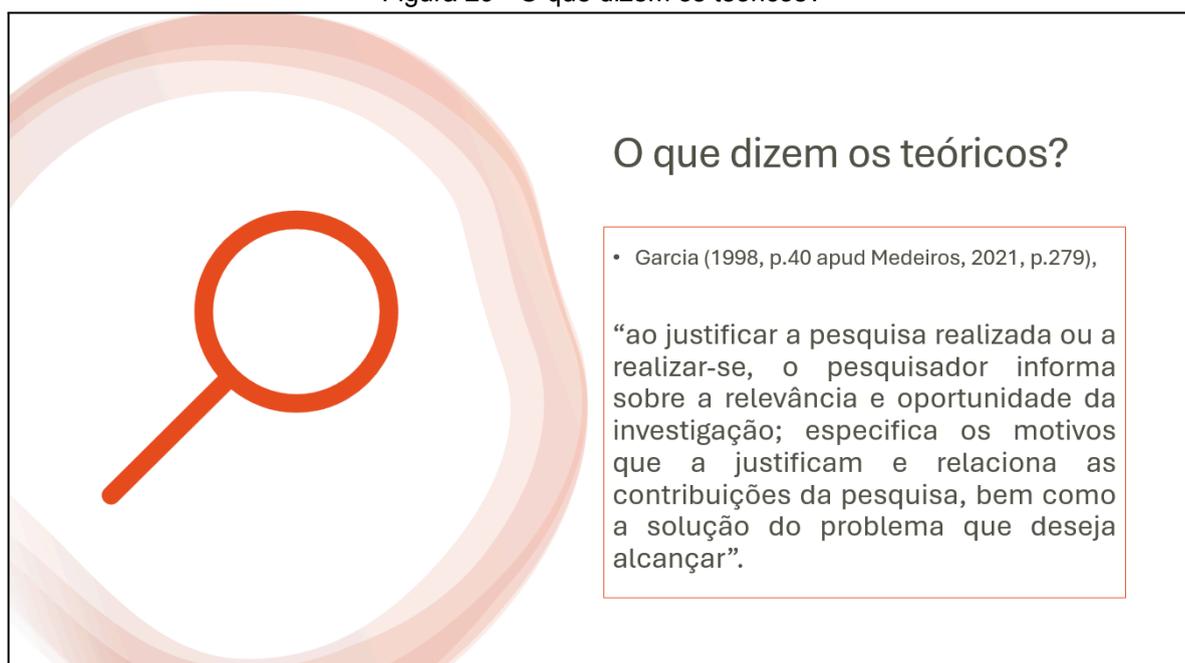


Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A definição do papel da justificativa na construção de um trabalho serve para mostrar aos estudantes que o desenvolvimento de uma pesquisa vai muito além do propósito de se encontrar respostas para algum problema social. A pesquisa além das contribuições teóricas, advindas do estudo permanente durante o processo investigativo, deve, também, atender a demandas práticas da sociedade, como: a necessidade pela descoberta de vacinas para combater doenças; o desenvolvimento de uma proposta de ensino que auxilie na mediação entre professor e aluno; ou mesmo, a criação de novos espaços que ampliem o número de pesquisas realizadas. Em síntese, o que deve ficar claro para os educandos é que ninguém faz pesquisa por pesquisar apenas. O processo investigativo deve atender a interesses teóricos (conhecer mais sobre um assunto) e a interesses práticos (melhorar a eficácia de um tratamento). Dessa forma, a justificativa deve, pois, apresentar esses benefícios que resultarão do trabalho a ser desenvolvido.

Após esse debate inicial, trazemos um conceito defendido por Garcia (1998) que será mencionado no trabalho de Medeiros (2021). Um quadro para discussão está reproduzido na Figura 29.

Figura 29 - O que dizem os teóricos?



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Nessa definição, segundo Garcia, a justificativa dentro de uma pesquisa funciona como uma espécie de “garantia” de benefícios. Ou seja, o pesquisador pontua os ganhos (práticos e teóricos) que serão produzidos com a realização da investigação, mostrando que o investimento feito no trabalho produzirá uma série de resultados positivos. Assim, o autor deixa claro que o poder argumentativo do pesquisador, isto é, o uso de uma linguagem clara e com argumentos válidos, ao descrever as vantagens provenientes de sua pesquisa, é um recurso valioso para que o trabalho seja aceito.

Para ilustrar a situação, selecionamos 2 (dois) exemplos de justificativas construídas por estudantes de uma escola estadual da cidade de Gameleira para a elaboração de seus TCFs. Vejamos o primeiro exemplo na Figura 30, a seguir.

Figura 30 - Dois exemplos de justificativa de trabalhos desenvolvidos no TCF - Exemplo 1

**Dois exemplos de justificativas de trabalhos desenvolvidos no TCF**

**Exemplo 1**

**Título do Trabalho: “Doação de órgãos: um gesto de solidariedade”**

**Justificativa:** O mês de setembro foi instituído em todo o país como Setembro Verde, isto é, mês dedicado a campanha de incentivo à doação de órgãos, visto que o dia 27 é o Dia da Doação de Órgãos. Aproveitando a deixa da campanha, foi escolhido o tema para a realização do TCF.

(Soares et al, 2016, p. 7)

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Nesse exemplo 1, se levarmos em consideração a composição estrutural de uma justificativa de trabalho, conforme discutido anteriormente, torna-se fácil perceber que a construção apresentada nesse exemplo não chega a pontuar nenhum benefício proveniente da pesquisa. É interessante mostrar aos alunos que o Exemplo 1, retirado de Soares (2016), justifica apenas como se deu a escolha da temática, por meio de uma breve contextualização da campanha do Setembro Verde. Contudo, os autores não apresentam os ganhos que o trabalho proporcionará, um aspecto importante que não deve ser desprezado. Neste momento, o professor pode propor aos alunos reformularem a construção do texto, de forma que atendam a estrutura composicional própria de uma justificativa. Ou, ainda, o professor mesmo pode sugerir uma reformulação do texto de modo a incluir os benefícios provenientes da pesquisa, como no exemplo a seguir.

O mês de setembro foi instituído em todo o país como o Setembro Verde, isto é, mês dedicado à campanha de incentivo à doação de órgãos, visto que o dia 27 é o Dia da Doação de Órgãos. Aproveitando a deixa da campanha, foi escolhido o tema para a realização do TCF, **permitindo um amplo debate com toda a comunidade escolar para o fomento da conscientização sobre a importância da doação de órgãos.**

Esse exercício de ajustar o discurso para se adequar aos limites impostos pelo contexto de uso ajuda a desenvolver no aluno a consciência entre o espaço do texto e os propósitos que se deseja alcançar por meio dele. Isso favorece a percepção de que, a depender do objetivo do texto, haverá uma série de elementos condicionados a ele, como, por exemplo: a própria estrutura do texto, o tipo de linguagem a ser empregada, as informações esperadas, entre outros fatores.

Após a análise desse primeiro exemplo, o professor deve prosseguir para o Exemplo 2, presente na Figura 31.

Figura 31 - Justificativa: Exemplo 2

**Justificativa: Exemplo 2**

**Título do trabalho: “Alcoolismo no ambiente familiar”**

**Justificativa:** A escolha do tema “Alcoolismo no ambiente familiar” foi motivado pela triste realidade na qual vivem alguns homens e mulheres gameleirense que encontramos todos os dias na praça próxima à escola. Essas pessoas há anos estão envolvidas com o álcool, morando e mendigando nas ruas, distante de seus familiares e em situação de completa decadência moral. Além disso, alguns membros da equipe convivem com o problema do alcoolismo em suas famílias, testemunhando as consequências desse problema.

(Ferreira et al, 2016, p. 6)

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

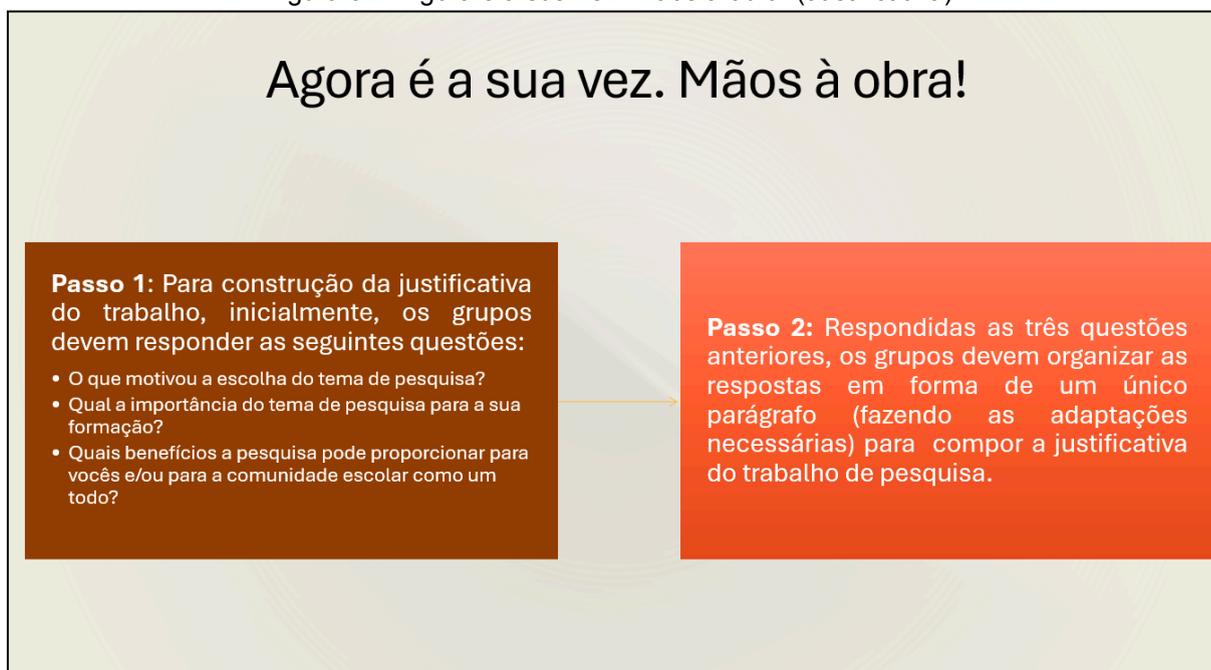
Partindo da análise do Exemplo 2, retirado de Ferreira (2016), o professor deve chamar a atenção dos educandos para a composição da justificativa presente no exemplo. Assim como ocorreu no exemplo 1, os autores também iniciam a sua construção contextualizando o problema e justificando a sua escolha do tema de pesquisa. Entretanto, mais uma vez, a questão dos ganhos proporcionados pela investigação do tema não foi apresentada de forma clara, ficando pairando solta a ideia de que o trabalho permitirá mostrar os impactos na vida familiar de pessoas que convivem com parentes em estado de alcoolemia. Também aqui, o professor pode solicitar aos estudantes ideias para reescrever o texto presente no exemplo 2

de modo que atenda aos critérios de estruturação de uma justificativa. Sugerimos, a seguir, uma proposta de reescrita do texto.

A escolha do tema “Alcoolismo no ambiente familiar” foi motivada pela triste realidade na qual vivem alguns homens e mulheres gameleirense que encontramos todos os dias na praça próxima à escola. Essas pessoas há anos estão envolvidas com o álcool, morando e mendigando nas ruas, distante de seus familiares e em situação de completa decadência moral. Além disso, alguns membros da equipe convivem com o problema do alcoolismo em suas famílias, testemunhando as consequências desse problema, ***o que nos permitirá reconhecer os sinais de quando uma pessoa se encaminha para esse destino sombrio, bem como compreender os impactos na rotina familiar de pessoas que convivem com um parente vítima do alcoolismo.***

Concluída a análise do Exemplo 2, os grupos de trabalho serão organizados para a elaboração da justificativa de suas pesquisas do TCF. Para orientar a produção escrita dos alunos, organizamos a atividade em 2 (duas) etapas, conforme disposto na Figura 32.

Figura 32 - Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Justificativa)



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para a realização da produção escrita dos estudantes, a organização em 2 (duas) etapas permitirá, no primeiro momento, descrever o que motivou a escolha do tema além de identificar os ganhos que a investigação do TCF vai proporcionar na

formação escolar dos estudante e os impactos que o conhecimento produzido com a pesquisa pode provocar na comunidade escolar como um todo. Após esse primeiro momento de reflexão e levantamento das informações por parte dos grupos, a segunda etapa do trabalho orienta a escrita da justificativa do trabalho, atentando para a composição do conteúdo, que deve descrever como se deu a escolha do tema e apresentar os ganhos que serão proporcionados pela investigação para os estudantes e a comunidade escolar. Além disso, os grupos também são orientados a estruturar a justificativa do trabalho na forma de um único parágrafo.

#### 4.2.4 Oficina 4: Referencial teórico

<b>Oficina 4 - Referencial Teórico</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> orientar os educandos, no momento da escrita do referencial teórico, acerca da importância de se pautar em conceitos já estabelecidos por pesquisas anteriores e a necessidade de creditá-los no texto produzido.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• evidenciar o funcionamento do referencial teórico na composição da pesquisa do TCF;</li> <li>• apresentar as diferentes formas de se reportar o discurso de terceiros na escrita do trabalho (citação direta e indireta); e</li> <li>• demonstrar como os sinalizadores lexicais de relato contribuem para o reconhecimento/identificação de diferentes vozes na escrita do TCF.</li> </ul>	
<b>Eixo de ensino</b>	→ Produção de texto
<b>Procedimentos</b>	→ Atividade em equipe
<b>Materiais</b>	→ Slides, projetor, textos teóricos (artigos e trabalhos) voltados para os temas que os grupos explorarão, caderno e caneta.
<b>Avaliação</b>	→ Participação na discussão oral → Reprodução dos principais conceitos identificados nos textos de referência.
<b>Duração</b>	→ 1h40 (2 aulas)

A Oficina 4 foi pensada para ser desenvolvida em 1h40, o que equivale a 2 aulas geminadas. Para o desenvolvimento da atividade dessa oficina, é preciso que os grupos estejam de posse dos trabalhos e pesquisas iniciais (artigos, trabalhos acadêmicos, notícias etc.) que compõem o seu referencial teórico.

Para dar início à parte teórica da oficina, como temos realizado nas oficinas anteriores, propomos uma reflexão acerca do que seja o referencial teórico de uma pesquisa e qual a sua função para execução da investigação. Na Figura 33, mencionamos algumas informações acerca do referencial teórico que auxiliam os estudantes no reconhecimento desse aspecto do trabalho científico.

Figura 33 - Referencial Teórico



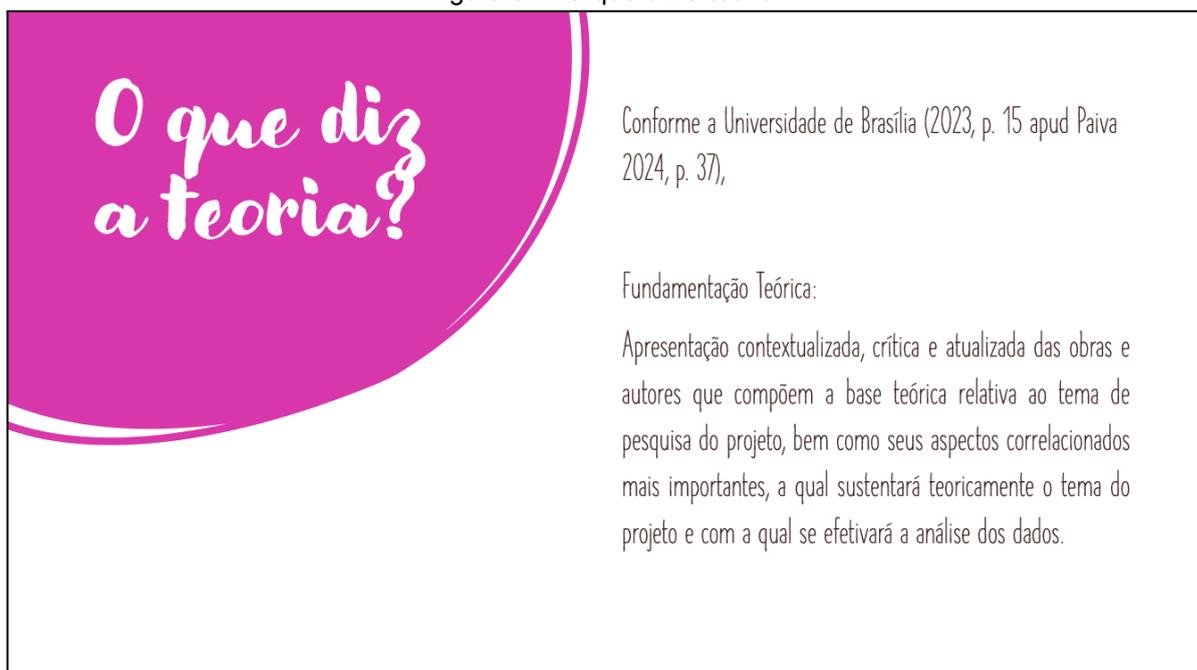
Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para o início da discussão, optamos por apresentar os outros termos pelos quais o referencial teórico também é comumente chamado, como uma forma de preparar os educandos para o reconhecimento do objeto independente da nomenclatura utilizada. Como primeira definição, relacionamos o referencial a um conjunto de informações que compõem uma determinada área do conhecimento e que serve de parâmetro para o desenvolvimento de outros trabalhos. De forma bem grosseira, comparamos a uma fonte de pesquisa ou a um tipo de acervo, onde é possível localizar todas as informações produzidas acerca de um determinado assunto. Na segunda acepção, reforçando o que foi mencionado anteriormente, tratamos de mostrar aos estudantes que para cada área do conhecimento há, em correspondência, um referencial teórico específico que, sempre que uma pesquisa é desenvolvida, o pesquisador recorre a ele para buscar as informações que orientarão o seu trabalho. Vale destacar que as referências são resultados de pesquisas desenvolvidas com rigor científico, isto é, são informações construídas a

partir de dados testados e verificados, por isso alçam o posto de texto de referência (para consulta).

Na Figura 34, para trazer o embasamento teórico para a nossa fala, escolhemos a definição dada pelo documento da Universidade de Brasília (2023) que foi mencionado por Paiva (2024). Vejamos a seguir.

Figura 34 - O que diz a teoria?



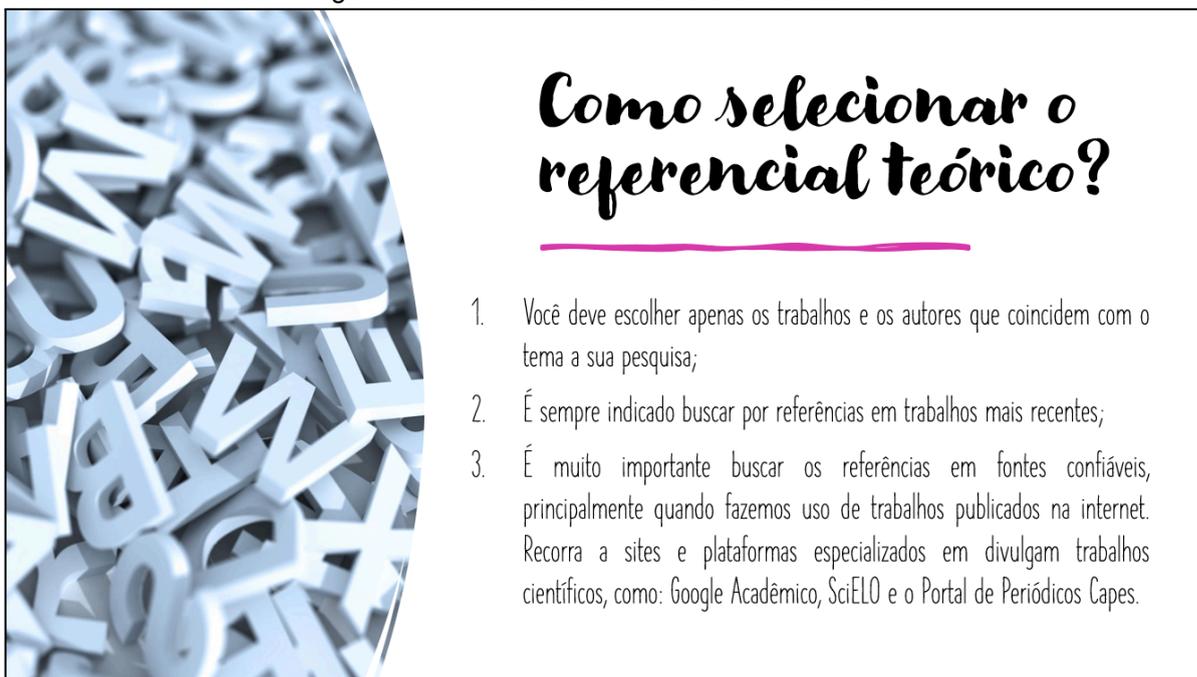
Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

No exemplo mencionado por Paiva (2024), a Universidade de Brasília ao descrever o que vem a ser a fundamentação teórica, reforça que ela funciona como os pilares de uma pesquisa, proporcionando a sustentação das descobertas produzidas, como se fosse uma validação do trabalho realizado. É interessante destacar para a turma que o apoio dado pela teoria, permite que o pesquisador antecipe resultados, partindo dessas informações previamente construídas por outros pesquisadores. Assim, a teoria pode ser vista como fio condutor que vai dando forma e apresentando os caminhos a serem trilhados no processo de investigação.

Dada a importância devida ao referencial teórico, uma questão que pode perpassar pela cabeça dos alunos é: Como reconhecer um referencial teórico? Tudo o que encontramos sobre um determinado assunto pode servir de referência para a pesquisa? Para dirimir essas possíveis dúvidas, vale reforçar que os materiais que

se enquadram na posição de textos de referência são aqueles que foram produzidos com rigor científico e com orientação metodológica. Assim, nem toda informação a que temos acesso pode ser considerada como um material válido para consulta. Na Figura 35, trazemos algumas dicas acerca de como selecionar o referencial para a construção da pesquisa do TCF.

Figura 35 - Como selecionar o referencial teórico?



## Como selecionar o referencial teórico?

1. Você deve escolher apenas os trabalhos e os autores que coincidem com o tema a sua pesquisa;
2. É sempre indicado buscar por referências em trabalhos mais recentes;
3. É muito importante buscar os referências em fontes confiáveis, principalmente quando fazemos uso de trabalhos publicados na internet. Recorra a sites e plataformas especializados em divulgam trabalhos científicos, como: Google Acadêmico, SciELO e o Portal de Periódicos Capes.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

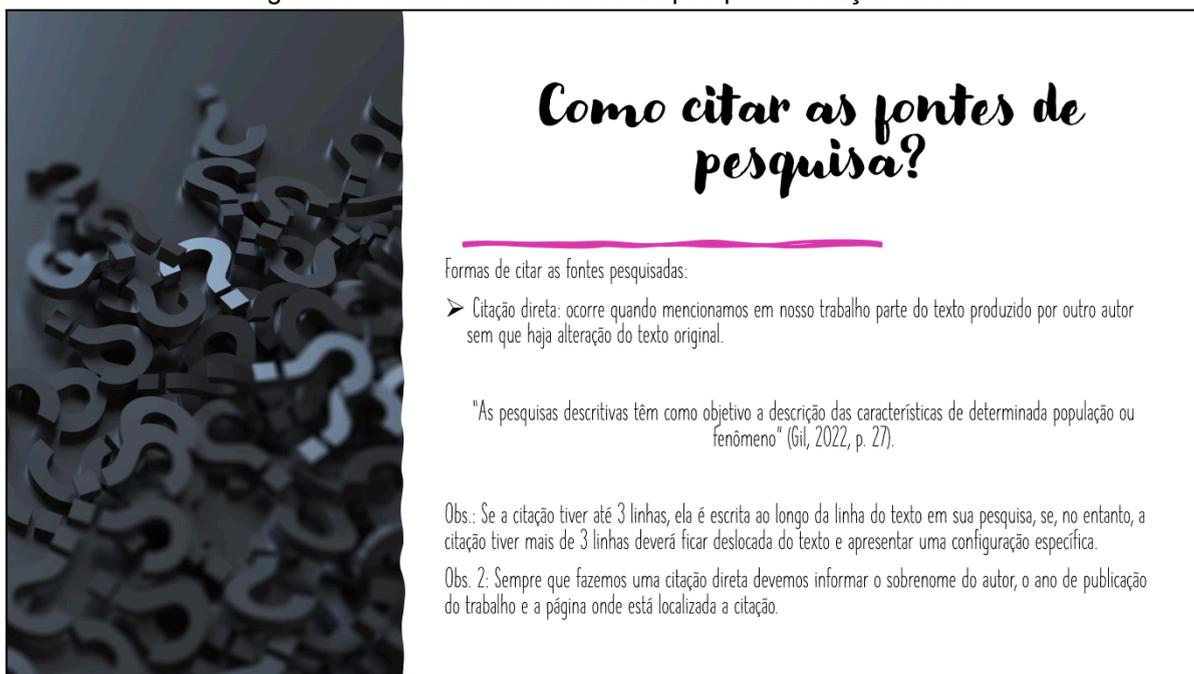
Para o desenvolvimento das dicas, temos em mente que estamos orientando estudantes concluintes do Ensino Fundamental que possivelmente nunca fizeram esse exercício de buscar fontes de referência para executar qualquer trabalho escolar, por isso destacamos pontos básicos para alguém que esteja iniciando nesse processo.

No primeiro ponto, o que pode ser considerado óbvio, reforçamos a importância de se centrar em materiais que tratem diretamente do tema a ser pesquisado, para que a condução da pesquisa não desvie de seu propósito inicial. No segundo ponto, mencionamos a importância de buscar por trabalhos recentes, não pelo fato de pesquisas mais antigas e datadas perderem o seu valor informacional, mas em razão de as pesquisas mais recentes trazerem uma perspectiva mais atualizada acerca da temática, tendo como foco questões atuais. O terceiro e último ponto que consideramos de interesse para os educandos diz

respeito aos espaços de busca confiáveis. É senso comum que as páginas da internet e as redes sociais têm sido as únicas fontes de pesquisa dos alunos, por isso, é indispensável mencionar que nem tudo que está disponível na rede pode servir de material de apoio, tornando necessário a utilização de sites e plataformas especializadas na divulgação de trabalhos acadêmicos, como o SciELO e o Google Acadêmico.

Após essa etapa inicial que tratou da importância do referencial teórico e de como acessá-lo, partimos para um outro ponto tão importante quanto, que diz respeito à forma como esses trabalhos consultados devem ser mencionados na pesquisa em desenvolvimento. Vejamos as informações sobre os tipos de citação, primeiramente na Figuras 36.

Figura 36 - Como citar as fontes de pesquisa? Citação direta



**Como citar as fontes de pesquisa?**

Formas de citar as fontes pesquisadas:

- Citação direta: ocorre quando mencionamos em nosso trabalho parte do texto produzido por outro autor sem que haja alteração do texto original.

"As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno" (Gil, 2022, p. 27).

Obs.: Se a citação tiver até 3 linhas, ela é escrita ao longo da linha do texto em sua pesquisa, se, no entanto, a citação tiver mais de 3 linhas deverá ficar deslocada do texto e apresentar uma configuração específica.

Obs. 2: Sempre que fazemos uma citação direta devemos informar o sobrenome do autor, o ano de publicação do trabalho e a página onde está localizada a citação.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A discussão apresentada, até o momento, já deixou clara a importância que as referências têm para o embasamento e desenvolvimento da pesquisa, contudo, há ainda um aspecto que precisa ser abordado que é: Como mencionar as fontes pesquisas dentro do texto? O professor deve iniciar essa etapa da atividade mostrando a necessidade que há em creditar no trabalho os autores responsáveis pela informação apresentada, sob o risco de incorrer em plágio. Assim, para evitar que essa falha ocorra, será mostrado para os alunos as formas mais comuns de fazer menção a trabalhos de terceiros de forma adequada.

O primeiro tipo de citação que será apresentado para os grupos é a citação direta. Que consiste na reprodução de parte do trabalho de terceiros sem que haja alteração do texto original. O professor deve destacar as duas regras que se aplicam a esse tipo de citação, a) se o texto reproduzido for de até 3 linhas, a parte copiada deve vir na sequência do texto, separado por aspas e informando o sobrenome do autor, o ano de publicação do trabalho consultado e a página de onde foi retirada a citação; b) se o texto reproduzido for maior que 3 linhas, a citação deve vir deslocada do corpo do texto, em fonte menor que a usual, com afastamento de 4 cm, além das indicações o autor, obra e página. É esperado que os aspectos referentes às normas da ABNT sejam um dos desafios na construção dos trabalhos. Por esta razão, cabe ao professor acompanhar de forma permanente o processo de escrita dos alunos orientando-os sobre as exigências da norma.

Figura 37 - Como citar as fontes de pesquisa? Citação indireta

## Como citar as fontes de pesquisa?

---

““

➤ Citação indireta: refere-se a reprodução de um conteúdo/conceito desenvolvido por um outro autor, mas que é reescrito com outras palavras (paráfrase) ou que podem aparecer na forma de um resumos das ideias contidas no texto original.

Gil (2022) define a pesquisa descritiva como sendo aquela que tem o propósito de caracterizar grupos populacionais ou algum fenômeno.

Obs.: Mesmo não sendo uma cópia fiel das palavras do autor do texto original, é necessário indicar que aquele trecho faz referência ao trabalho de um outro autor que serviu de fonte de pesquisa. Desta forma, é necessário informar o sobrenome do autor e a data em que o trabalho foi publicado.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Após a explanação acerca da reprodução direta do trabalho de terceiros, o professor apresentará para os grupos as formas de citação indireta, por meio da paráfrase e do resumo, como mais um recurso possível para fazer referência às pesquisas de outros autores. Cabe também neste momento o professor mencionar as normas da ABNT que orientam o uso deste suporte. Como forma de ilustrar o recurso da citação direta e indireta, o professor pode pôr no quadro exemplos que

contemplem as diferentes formas de reportar o discurso de terceiros e como referenciá-lo no texto.

Na continuidade da discussão, reforçamos alguns pontos já mencionados e trazemos novas informações que, de alguma forma, se conectam com a referência a outros trabalhos no processo de desenvolvimento da pesquisa do TCF. Isso pode ser visto na Figura 38, a seguir.

Figura 38 - Ainda sobre as citações...

## *Ainda sobre as citações...*

---

- Como foi visto anteriormente, sempre que em nossa produção textual fazemos menção as palavras de outras pessoas é necessário mencionar o seu autor original (por meio do uso do sobrenome) e onde podemos encontrar o local da informação (por meio do ano de publicação da obra).
- A informação completa do nome do autor e dos dados da obra (título, tipo, local de publicação, ano de publicação etc.) devem ser inseridos nas referências, ao final do trabalho.
- Sempre que introduzimos a "voz" de outros autores em nosso texto, na forma de menções (diretas ou indiretas) ao seu trabalho, devemos fazê-lo por meio do uso de sinalizadores lexicais de relato. Em outras palavras, os sinalizadores lexicais de relato são expressões que marcam a presença de referências a outros trabalhos e a outros autores (veja o quadro a seguir)

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Na Figura 38, é dado destaque a 3 (três) pontos específicos, o primeiro deles retoma o que já havia sido discutido nas Figuras 36 e 37, que trata da necessidade da indicação, dentro do texto, do autor e da obra que está sendo mencionada no trabalho. O segundo ponto fala das referências, parte específica de todo trabalho de caráter científico, situado na parte final, onde são apresentados todos os dados acerca dos autores (nome completo) e obras (título da obra, cidade e local e ano de publicação, endereço eletrônico etc.) consultadas durante a feitura da pesquisa. No terceiro ponto, destacamos o uso de "indicativos" do discurso de outras pessoas, que não o pesquisador do trabalho. Esses indicativos recebem o nome de sinalizadores lexicais de relato e são comumente utilizados para indicar a introdução de conceitos e ideias desenvolvidos por outras pessoas, funcionando como um marcador da mudança de voz no texto.

Na Figura 39, dá-se destaque para as formas mais usuais de sinalizadores lexicais de relato e são apresentados exemplos correspondentes para facilitar a assimilação dos estudantes. Vejamos:

Figura 39 - Os sinalizadores lexicais de relato

<i>Os sinalizadores lexicais de relato</i>	
Alguns sinalizadores lexicais de relato	Alguns exemplos
Como afirma X	Como afirma Antunes (2012), "o léxico de uma língua pode ser visto como..."
Como proposto por X	Como proposto por Jouve (2012), "o termo literatura refere-se a..."
Conforme a definição de X	Conforme a definição de Rojo (2009), "o letramento é um conjunto muito..."
De acordo com X	De acordo com Koch e Elias (2010), a leitura acontece pela relação autor-texto-leitor.
Nas palavras de X	Nas palavras de Travaglia (2021), "o léxico é o conjunto de itens lexicais de uma língua".
Segundo X	Segundo Neves (2020), os sentidos são construídos apenas na interação social.
X admite	Fiorin (2011) admite que "a língua é um dado social".
X sugere	Calvino (2007) sugere que todos devemos ler os clássicos da literatura universal.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Esse quadro foi construído a partir dos exemplos de sinalizadores de relato apontados por Paiva (2024). Conforme observado pela autora, esses sinalizadores "indicam qual voz vai entrar no diálogo com o autor e o leitor" (Paiva, 2024, p. 217), ou seja, na relação entre o autor-texto-leitor há outras vozes que se interpõem para trazer concordância ou discordância de alguma informação posta no texto. Desta forma, os sinalizadores lexicais de relato facilitam a identificação do discurso reportado, isolando-os da construção textual do autor. Esse recurso, no entanto, é pouco, para se dizer o mínimo, ou nada utilizado na produção escrita de estudantes do 9º ano que, provavelmente, nunca foram questionados a respeito do crime de plágio ou sobre direitos autorais. Apresentar-lhes essa ferramenta discursiva, além de ampliar o seu repertório linguístico, nosso principal propósito, permite debater questões éticas que estão envoltas na produção de conhecimento, no caso deles, a escrita do TCF, mas que pode ser expandido para outros âmbitos no futuro como a universidade e o ambiente de trabalho. Assim, debater com os educandos a necessidade de se separar a informação que serviu de base para a construção de

um argumento (citação de outrem) da informação efetivamente construída e endossada pelo grupo, vai mais além do que apenas uma atividade de produção escrita na escola.

Para fechar a nossa proposta de trabalho com o referencial teórico, os GTs devem ser formados novamente para darmos início a atividade de produção de texto que será apresentada na Figura 40.

Figura 40 - Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Referencial Teórico)

## *Agora é a sua vez. Mãos à obra!*

---

- Os grupos devem fazer a leitura dos textos de apoio (previamente pesquisados) que deverão compor o referencial teórico de sua pesquisa.
- Durante o processo de leitura, os estudantes irão destacar os conceitos-chaves e as informações importantes que podem contribuir com a pesquisa do TCF.
- As partes destacadas, os educando devem organizá-las em seus cadernos em forma de citação direta ou indireta com as devidas informações do autor e do título/ano do trabalho consultado.
- Devem atentar para o uso dos sinalizadores lexicais de relato.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Como havíamos informado no início desta seção, os GTs chegariam para esta oficina de posse das primeiras pesquisas realizadas para o desenvolvimento do Plano de Voo do TCF, pois eles serão o material de consulta para a atividade de produção de texto. Para a realização da escrita do referencial teórico, é solicitado, inicialmente, que os grupos iniciem fazendo a leitura dos materiais. Durante o processo de leitura, é solicitado que eles destaquem os conceitos-chave do trabalho, bem como trechos que de alguma forma possam contribuir com o desenvolvimento de suas pesquisas. A formação de um vocabulário técnico referente à temática do trabalho virá das leituras feitas nos materiais de referência. À medida que os estudantes forem destacando as partes de interesse nesses materiais, eles deverão passar essas informações para o caderno, como em um fichamento, na forma de citações diretas ou indiretas e devendo utilizar os sinalizadores lexicais de relato. É

reforçado para os educandos a necessidade de mencionar autor e obra nos trechos destacados.

Como é possível notar, nesta oficina, a atividade de produção textual não pode ser concluída dentro do prazo estipulado para sua execução. A principal razão é motivada pelo fato de o processo de busca por materiais de referência ser uma ação contínua, isto é, ele ocorre à medida que o trabalho vai sendo construído, por isso não pode ser finalizado em apenas uma atividade. Assim, a atividade de construção do referencial teórico demanda um acompanhamento constante por parte do professor-orientador.

#### 4.2.5 Oficina 5: metodologia

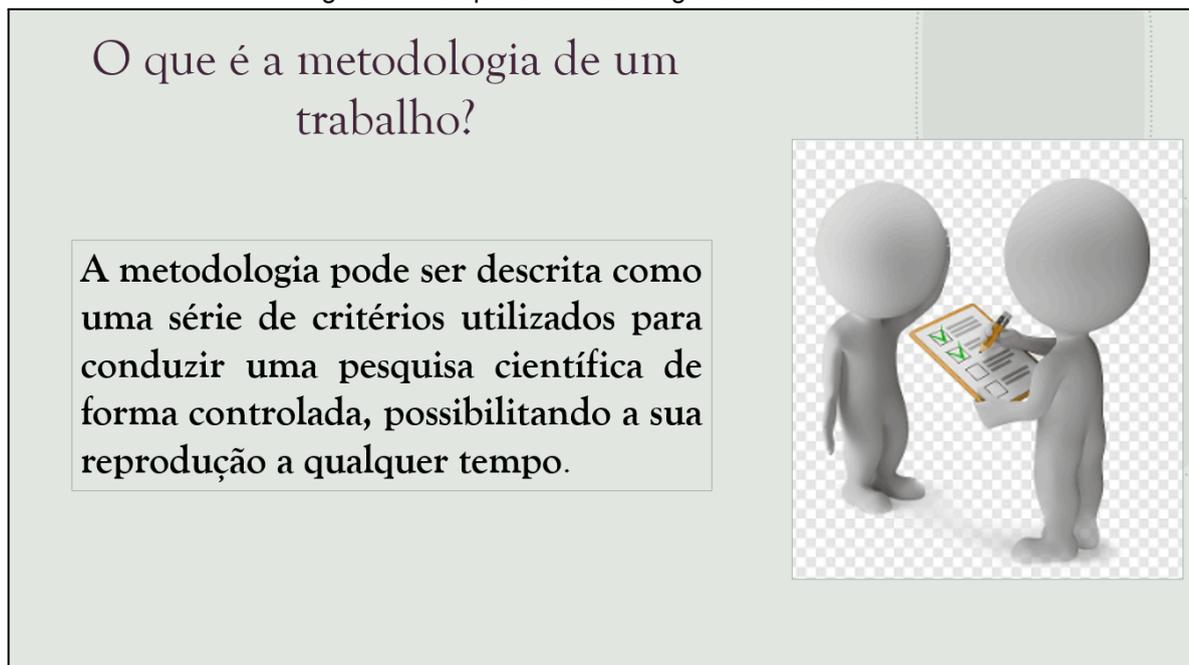
<b>Oficina 5 - Metodologia</b>	
<p><b>Objetivo geral:</b> mediar, junto aos alunos, a definição da metodologia adotada na pesquisa do TCF.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentar a interferência da metodologia no desenvolvimento de uma pesquisa;</li> <li>• reconhecer os diferentes aspectos pelos quais a metodologia pode ser classificada; e</li> <li>• identificar as metodologias empregadas na construção do TCF utilizando os critérios de abordagem do problema, objetivo geral e procedimentos técnicos adotados por Gil (2022) e Mascarenhas (2012).</li> </ul>	
<b>Eixo de ensino</b>	→ Produção de texto
<b>Procedimento</b>	→ Atividade em equipe
<b>Materiais</b>	→ <i>Slides</i> , projetor, questionário de verificação da abordagem metodológica, caderno e caneta.
<b>Avaliação</b>	→ Resolução do questionário de verificação da abordagem metodológica. → Produção textual do resumo metodológico do trabalho.
<b>Duração</b>	→ 50 minutos (1 aula)

A Oficina 5 foi planejada para ser executada no tempo estimado de 50 minutos, equivalente a 1 aula. Nessa atividade, os educandos entrarão em contato

com o conceito de metodologia de pesquisa e vão (re)conhecer algumas das formas de classificação que ela tem.

De início, propomos uma definição geral a respeito do termo metodologia e apontamos algumas das atribuições que desempenha na construção de uma pesquisa científica. Vejamos o que se apresenta na Figura 41.

Figura 41 - O que é a metodologia de um trabalho?



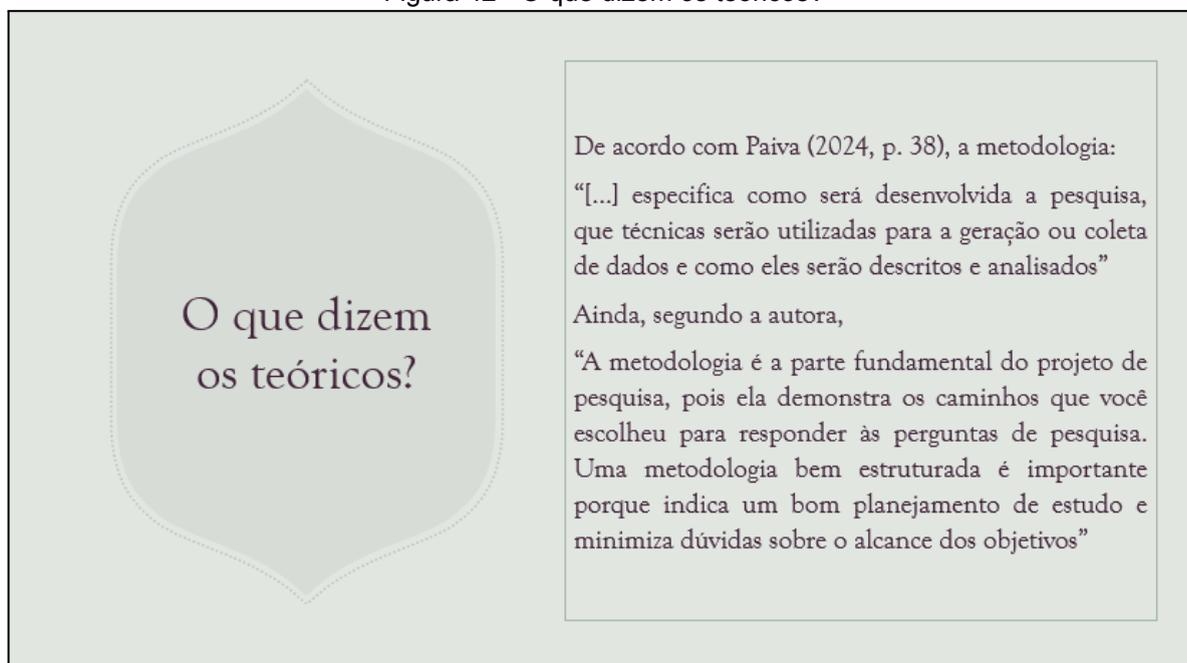
Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Nesse primeiro conceito, a metodologia se apresenta como uma ferramenta/tecnologia que auxilia no desenvolvimento da pesquisa. É interessante, neste momento da oficina, o professor destacar para os educandos que, quando falamos em critérios metodológicos, se deve ao fato de a metodologia ser composta por uma série de recursos que envolvem a escolha do objeto de análise, a técnica a ser empregada, a forma como a pesquisa será realizada (aplicada ou apenas teórica), que objetivo se tem com ela, entre outros fatores. Assim, sempre que pensarmos em metodologia, devemos ter em mente que ela contempla uma gama de possibilidades que interferem diretamente no tipo de investigação a ser realizada.

Para compor o embasamento teórico, optamos por 2 (dois) conceitos apresentados por Paiva (2024), como é possível verificar na Figura 42, a seguir. A escolha dessas definições em específico se deu pela capacidade da autora explicar

de forma simples e clara a complexidade que é descrever a metodologia, o que torna a sua linguagem mais acessível para os educandos do 9º Ano.

Figura 42 - O que dizem os teóricos?

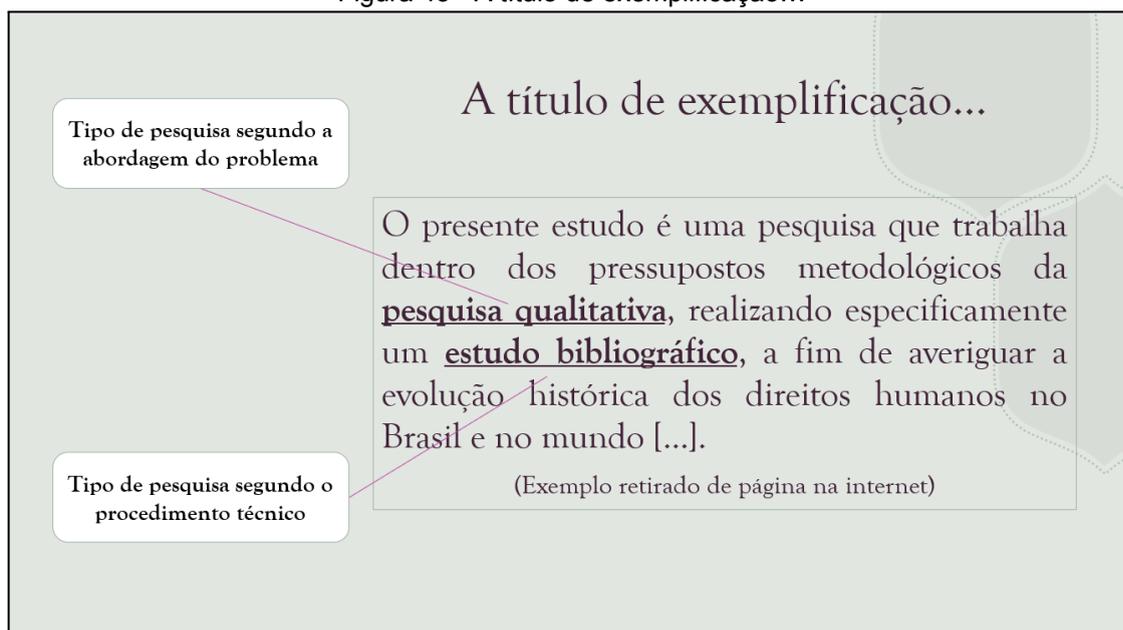


Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Paiva (2024) chama a atenção em seu texto para a forma como a metodologia orienta o processo de pesquisa, interferindo em diversos aspectos, dentre os quais: a escolha do objeto de pesquisa, a técnica de análise a ser empregada e, até mesmo, a forma como as informações serão geradas. Dessa forma, o professor deve enfatizar para os educandos que não podemos falar de metodologia dissociando-a dos múltiplos recursos a disposição de uma investigação científica. Vale destacar ainda o caráter central que Paiva atribui à metodologia do trabalho pois, segundo a autora, quando bem planejado, torna o desenvolvimento da pesquisa mais propenso a atingir os resultados esperados.

Para sair um pouco do plano das ideias, na Figura 43 trazemos um exemplo da descrição de uma metodologia de um trabalho encontrada na internet. Vejamos a figura a seguir.

Figura 43 - A título de exemplificação...

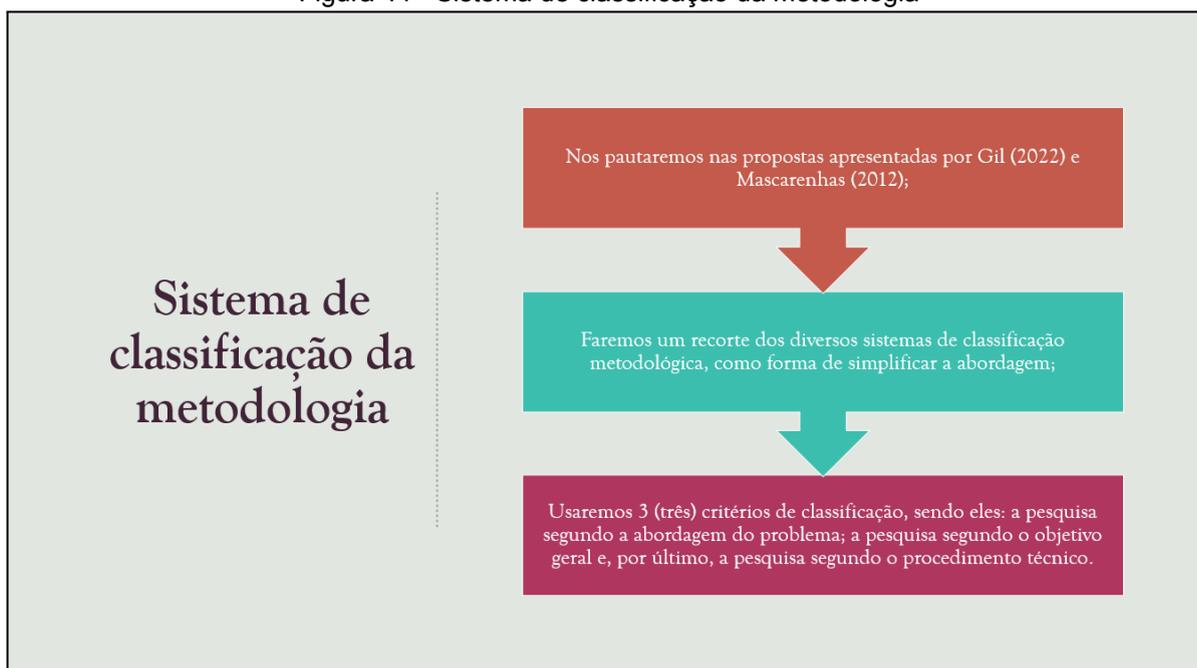


Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

No exemplo presente na Figura 43, é possível verificar duas classificações que o autor atribui ao seu trabalho. Na primeira, ele destaca que a abordagem do problema se pautará na pesquisa qualitativa, o que implica dizer que o foco do trabalho incidirá sobre a observação e análise do comportamento de um determinado fenômeno. A segunda classificação apontada pelo autor desconhecido mostra que a técnica que será utilizada se baseia na análise de textos teóricos. Ou seja, o *corpus* da pesquisa se constitui de textos teóricos que tratam da temática dos direitos humanos no Brasil e no mundo, os quais serão analisados para reconhecer/descrever como se deu a evolução desses estudos ao longo dos tempos.

A utilização do exemplo mencionado ajudará a mostrar aos educandos que a metodologia, de fato, apresenta uma série de subclassificações para descrever as diferentes técnicas a serem utilizadas na pesquisa. O exemplo mencionou apenas duas, no entanto, o leque de possibilidades é bem maior, como veremos mais adiante. Na Figura 44, apresentamos os critérios adotados por nós para apresentar as diversas formas de classificar a metodologia de um trabalho.

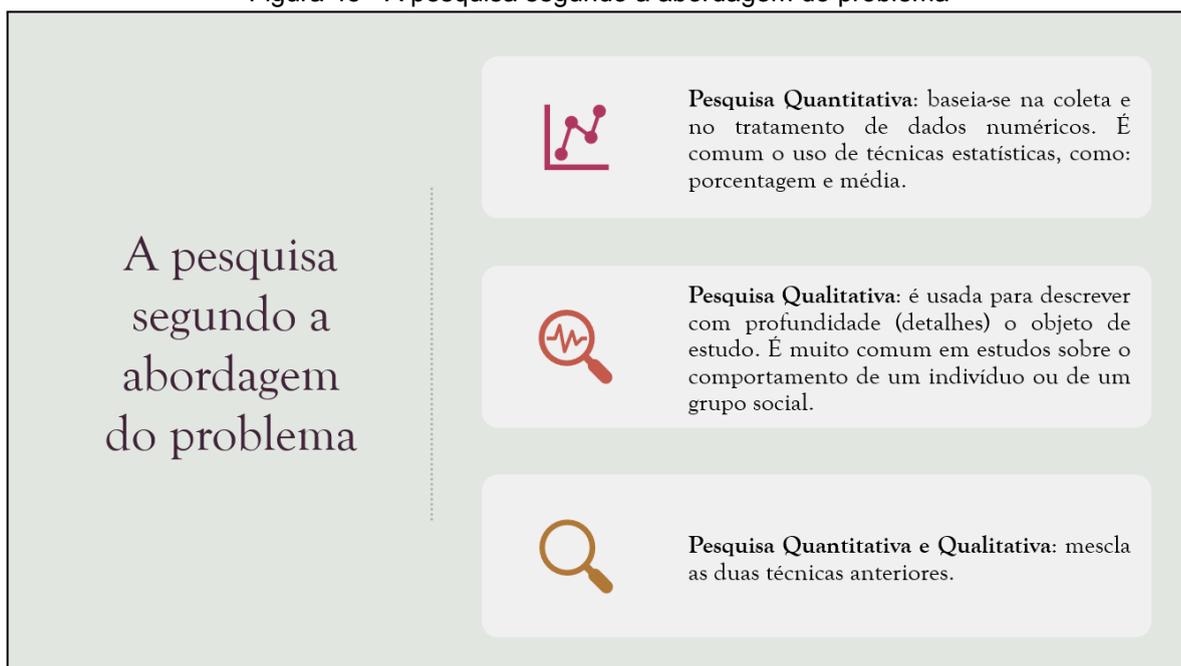
Figura 44 - Sistema de classificação da metodologia



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para a composição do sistema de classificação da metodologia, recorreremos aos trabalhos de Gil (2022) e de Mascarenhas (2012) para montar o nosso quadro com diferentes critérios. Um outro aspecto importante é que não serão apresentados aos estudantes todos os tipos de classificação, optamos por fazer um recorte para simplificar o seu reconhecimento, contemplando apenas os aspectos que podem aparecer com mais frequência nas pesquisas do TCF. É válido que o professor explique aos grupos de trabalho que existem outras formas de classificação, mas que para a construção do TCF serão utilizados apenas 3 (três), sendo elas: a pesquisa segundo a abordagem do problema; a pesquisa segundo o objetivo geral e a pesquisa segundo o procedimento técnico. Para cada um desses aspectos da metodologia há uma série de subtipos que serão apresentados nas Figuras a seguir, iniciando pela 45.

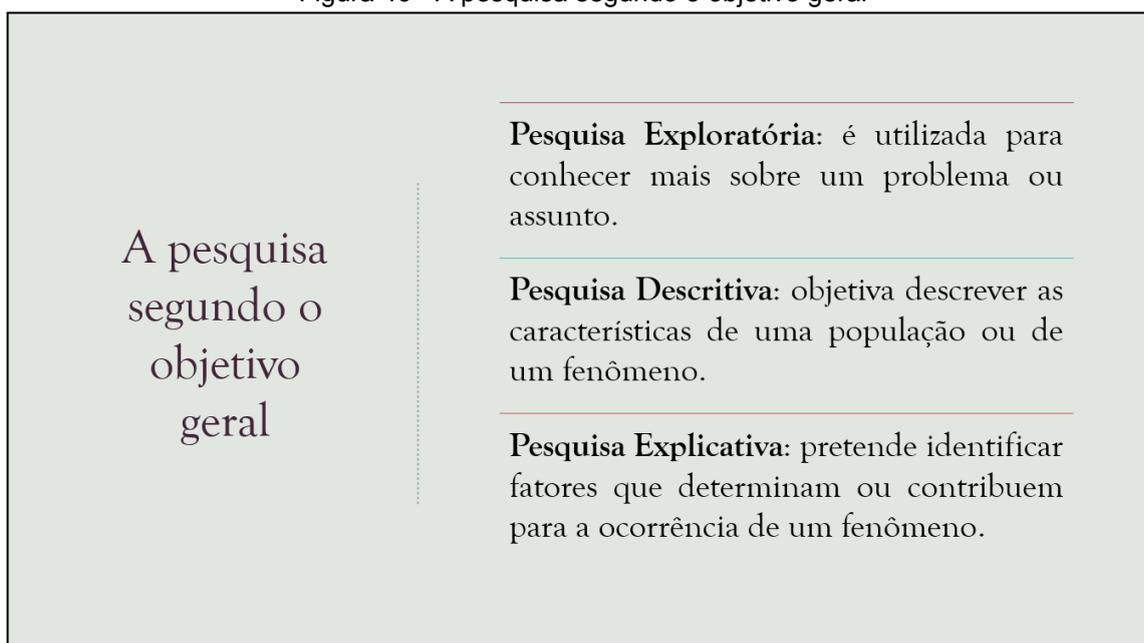
Figura 45 - A pesquisa segundo a abordagem do problema



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Nesse momento da oficina, o professor deve apresentar para os estudantes o primeiro critério de definição da metodologia a ser empregada no trabalho, que trata da pesquisa segundo o tipo de abordagem do problema. Nesse tipo de enquadramento, as pesquisas se caracterizam de acordo com a natureza dos dados. Na pesquisa quantitativa, por exemplo, o material de análise é composto por variáveis numéricas, que recebem tratamento por meio de recursos estatísticos. Já, a pesquisa de cunho qualitativo, como vimos na exemplificação presente na Figura 43, a natureza dos dados de análise é subjetiva, o que vai se avaliar neste tipo de pesquisa é o comportamento de um dado fenômeno. No que diz respeito às pesquisas mistas, elas se caracterizam por fazer uso tanto das técnicas quantitativas quanto das técnicas qualitativas para descrever o seu objeto de estudo.

Figura 46 - A pesquisa segundo o objetivo geral

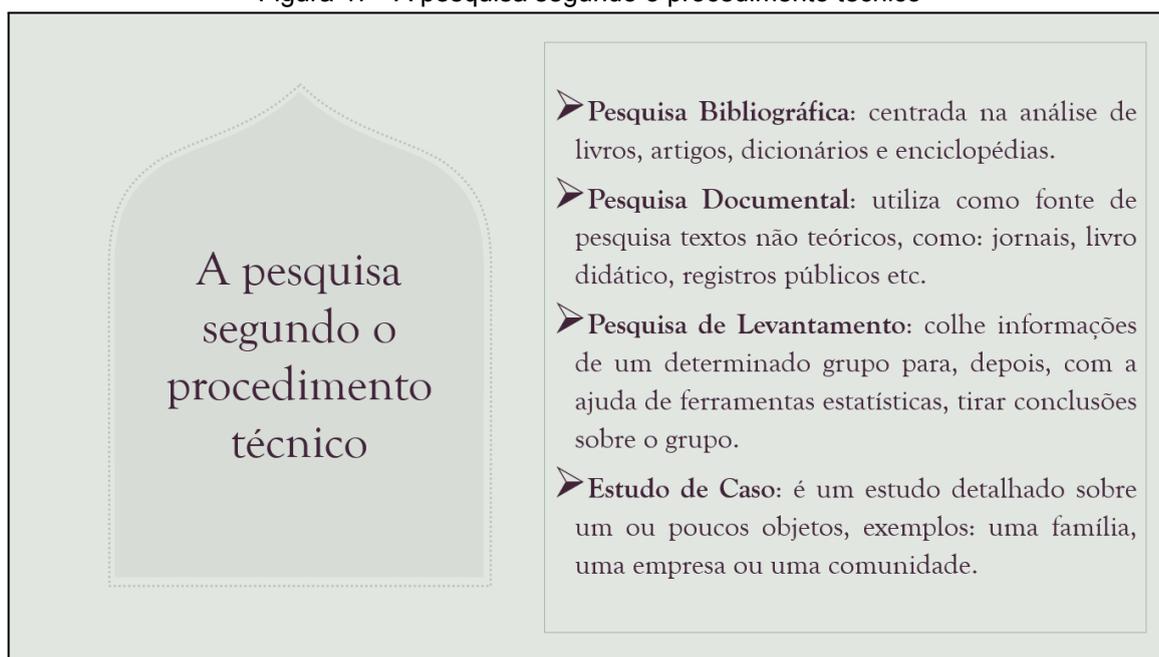


Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Na Figura 46, o segundo critério metodológico a ser apresentado refere-se ao tipo de pesquisa quanto ao seu objetivo geral. No trabalho de Mascarenhas (2012), o autor apresenta apenas os dois primeiros tipos de pesquisa, as exploratórias e as descritivas. Para o nosso sistema, nos guiamos pelo trabalho desenvolvido por Gil (2022), que acrescenta a esse aspecto metodológico a pesquisa explicativa. Para esse parâmetro metodológico, o que irá caracterizar a pesquisa será o propósito a que se destina. As pesquisas serão tratadas como exploratórias quando pretendem construir mais informações acerca do problema observado, com o intuito de conhecê-lo melhor. As pesquisas tidas como descritivas, têm o propósito de descrever as características do fenômeno estudado. Já, as pesquisas explicativas se propõem a identificar os elementos que provocam a ocorrência de um dado fenômeno.

O terceiro critério de classificação adotado para descrição da metodologia utilizada no trabalho é a pesquisa segundo o procedimento técnico, conforme representado na Figura 47.

Figura 47 - A pesquisa segundo o procedimento técnico



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A terceira e última classificação da metodologia selecionada por nós trata da especificação do procedimento técnico usado para compor o *corpus* da pesquisa, isto é, quais materiais formarão o objeto de análise. Nesta fase da oficina, o professor deve questionar os alunos sobre os materiais que serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa do TCF, como, por exemplo: a análise em trabalhos já desenvolvidos sobre o tema, o estudo de uma dada situação-problema, o uso de questionários e entrevistas entre outros. Assim, o professor deve evidenciar que a depender do material de pesquisa, também a metodologia receberá uma classificação específica, a saber. A pesquisa é definida como bibliográfica quando parte da análise de textos teóricos resultantes de pesquisas anteriores. A pesquisa será documental quando o seu *corpus* é formado por textos não teóricos, isto é, textos que não têm o propósito de serem lidos e analisados por estudiosos do campo. A pesquisa será enquadrada como de levantamento quando parte da coleta de dados para, a partir das análises, se estabelecer as evidências encontradas. Já, o Estudo de caso, refere-se ao tipo de pesquisa na forma de estudo detalhado sobre algum objeto específico.

Apresentados 3 (três) tipos de classificação da metodologia a ser empregado na construção do TCF, os grupos serão organizados para desenvolverem a última atividade de intervenção proposta para a escrita do trabalho. Os detalhes da atividade estão indicados na Figura 48.

Figura 48 - Agora é a sua vez. Mãos à obra! (Metodologia)



Agora é a sua vez.  
Mãos à obra!

1. Como primeira atividade, os grupos devem responder à Ficha de classificação da metodologia do trabalho, identificando em quais aspectos a sua pesquisa se inclui.
2. Num segundo momento, após classificar os aspectos metodológicos do trabalho de pesquisa pela resolução da ficha, o grupo deve organizar os aspectos metodológicos da sua pesquisa em forma de texto, estruturado em um parágrafo, conforme o exemplo verificado anteriormente.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A atividade desta oficina foi dividida em 2 (duas) partes: a primeira composta por uma Ficha preparada com os tipos de metodologia que foram definidas durante a oficina e, a segunda parte correspondendo a produção escrita propriamente dita.

Para o desenvolvimento da primeira etapa, com os grupos de trabalho já formados, o professor deve orientar os estudantes na resolução da ficha, retomando com eles os aspectos que caracterizam cada uma das formas de classificar a metodologia da pesquisa. A ficha é dividida em 3 (três) blocos, cada bloco correspondendo a um dos aspectos da metodologia (a pesquisa segundo a abordagem do problema, a pesquisa segundo o objetivo geral e a pesquisa segundo o procedimento técnico adotado). De posse da ficha classificatória, os membros dos grupos devem identificar em quais critérios o seu projeto de pesquisa se encaixa traçando assim os parâmetros que compõem a sua pesquisa. Em situações que possam gerar algum tipo de dúvida para os estudantes, o professor pode voltar para os slides e explicitar os pontos que possam vir a gerar algum tipo de impasse para os estudantes. Na figura 49, a seguir, mostramos como a Ficha de classificação da metodologia de pesquisa foi estruturada.

Figura 49 - Ficha de classificação da metodologia de pesquisa

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DO FUNDAMENTAL (TCF)**

Ficha de classificação da metodologia do trabalho de pesquisa

---

1. A pesquisa de acordo com a abordagem do problema se classifica em:

- Pesquisa quantitativa:** faz uso da coleta de dados numéricos, utilizando técnicas estatísticas, como: porcentagem e média.
- Pesquisa qualitativa:** realiza a descrição detalhada do problema que será analisado.
- Pesquisa quantitativa e qualitativa:** mesclará as duas abordagens anteriores.

2. A pesquisa, de acordo com o objetivo geral, se classifica em:

- Pesquisa exploratória:** forma de pesquisa utilizada para conhecer mais sobre um problema ou assunto.
- Pesquisa descritiva:** neste tipo de pesquisa é realizada a descrição das características de um determinado grupo social.
- Pesquisa explicativa:** identifica fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um fenômeno.

3. A pesquisa, de acordo com o procedimento técnico, se classifica em:

- Pesquisa bibliográfica:** centrada na análise de materiais de pesquisa (textos teóricos).
- Pesquisa documental:** utiliza como fonte de pesquisa textos não teóricos, como: jornais, revistas, livros didáticos, livros literários, registros públicos etc.
- Pesquisa de levantamento:** colhe informações de um determinado grupo, para, depois, com a ajuda de ferramentas estatísticas, tirar conclusões sobre o grupo.
- Estudo de caso:** estudo detalhado sobre um ou poucos objetos, exemplo: uma família, uma empresa ou uma comunidade.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Após a resolução da ficha e identificação dos critérios metodológicos nos quais a pesquisa dos GTs se adequa, os alunos são orientados a produzir um texto que descreva a metodologia adotada para composição do TCF. O texto deve ser estruturado em um único parágrafo, descrevendo os critérios e seus respectivos recursos a serem empregados no trabalho.

### 4.3 Análise da proposição

A proposta de se desenvolver um trabalho de iniciação científica com estudantes concluintes do Ensino Fundamental se mostrou um projeto bastante ambicioso e, acima de tudo, árduo. Orientar adolescentes na casa dos 14 (catorze) ou 15 (quinze) anos em um trabalho complexo e, para os padrões escolares, extenso foi um desafio a ser superado. Nesse sentido, com o intuito de tornar essa experiência o mais próxima possível da vivência de uma iniciação científica e fazê-la de forma proveitosa para a formação dos alunos, optamos por desenvolver a proposta interventiva na forma de oficinas pedagógicas, as quais se propõem a experimentar cada etapa do processo de elaboração de um projeto de pesquisa, no nosso caso, a idealização e escrita do Plano de Voo.

Para cada oficina proposta, além da apropriação do gênero em foco, o nosso objetivo era explorar aspectos linguísticos que poucas vezes são levados em consideração nas aulas de português, como é o caso dos fatores condicionantes do uso de uma determinada seleção lexical, como: o propósito comunicativo, o contexto de interação, o gênero, a temática, entre outros. Dessa forma, o objetivo maior de nosso trabalho está no desenvolvimento de uma consciência linguística por parte dos estudantes, de modo a fazê-los perceber que as palavras que compõem um texto são motivadas, e, por isso, para que possamos nos comunicar de forma eficiente, é necessário adequar o vocabulário para atender às demandas do contexto de uso. Assim, cada oficina explora algum aspecto associado à adequação linguística, como destacamos a seguir.

Na Oficina 1, trabalhamos com a construção do problema de pesquisa. Nela, os educandos são levados a reconhecer que essa etapa do trabalho funciona como o ponto de partida de toda a investigação científica, porque é a partir dela que os demais aspectos, como a formulação dos objetivos, a definição de uma justificativa, o estabelecimento de um cronograma de atividade e a definição da orientação metodológica do trabalho, vão se estabelecer. Assim, de saída, os educandos são levados a perceber a integração que há entre os diversos fatores que compõem uma pesquisa. Nesse primeiro momento, ao formular o problema de pesquisa, os alunos são confrontados com os critérios definidos por Gil (2022) para a elaboração de uma boa pergunta de pesquisa, levando-os a perceber que existe uma estruturação prévia esperada, uma vez que deve vir em forma de pergunta, ser clara, ética,

exequível, entre outras coisas. Um ponto essencial a se considerar é que os estudantes precisam mobilizar um arcabouço linguístico de modo que atendam aos parâmetros necessários.

Na Oficina 2, a atividade proposta está voltada para a construção dos objetivos geral e específicos. Nessa oficina, é apresentada aos estudantes a relação de interdependência entre a problemática do trabalho e a definição dos objetivos, como se fossem a contraparte um do outro. Os alunos são levados a perceber que cabe aos objetivos responder ao problema de pesquisa e apontar os caminhos necessários para a resolução da problemática do trabalho. Assim, ao desmembrar os objetivos de uma pesquisa, percebe-se que os objetivos específicos determinam o passo a passo para se atingirem as metas estabelecidas pelo objetivo geral, que, em sua constituição, é formulado de forma mais ampla. Em outras palavras, o modo como o objetivo geral é composto deve englobar todas as ações definidas nos objetivos específicos. Portanto, na oficina 2, o grande destaque está na seleção dos verbos procedimentais que melhor representem as ações a serem desenvolvidas, pois os educandos são orientados acerca da inadequação de determinados verbos (que indicam ações vagas) para atender ao propósito da investigação. Da mesma forma, também é mostrado para eles que o tipo de pesquisa que será desenvolvida automaticamente implica algumas ações que são necessárias. Logo, os educandos precisam avaliar o propósito do trabalho de modo a reconhecer as ações que representam com maior precisão os caminhos a serem seguidos ao longo da construção do TCF.

A Oficina 3 tem como temática a justificativa de um trabalho. Nessa oficina, são definidas a função e a relevância que a justificativa tem dentro de um trabalho de pesquisa, além de ser apresentado aos educandos o conteúdo informacional esperado. Desse modo, os estudantes são levados a perceber que os limites impostos pela justificativa tanto de espaço (no caso do TCF, restrito a um parágrafo) quanto de conteúdo (apontar os benefícios advindo com a pesquisa) de certa forma já delimitam em parte a seleção lexical a ser utilizada. Assim, a construção adequada de uma justificativa de trabalho perpassa em grande medida pelo atendimento aos requisitos impostos pelos limites do texto, condicionando as escolhas de repertório que devem ser feitas pelos estudantes.

Na Oficina 4, a atividade desenvolvida centrou-se na construção do referencial teórico. Para essa oficina, os estudantes inicialmente são apresentados a

algumas definições acerca do que vem a ser o referencial teórico e da importância que ele desempenha no andamento de qualquer investigação de cunho científico. Ademais, como a percepção de um trabalho que se conforma a partir de textos de referência surge como uma novidade para a maioria dos alunos, tornou-se necessário apresentar algumas orientações sobre como selecionar uma referência para o trabalho, assim como indicar alguns espaços de busca que fossem confiáveis. Para a atividade com as referências, o foco estava direcionado para dois pontos, o primeiro deles estava centrado na formação de um vocabulário técnico básico, com conceitos-chave e informações acerca da temática do trabalho; o segundo foco estava em como mencionar os materiais de apoio e os autores consultados para pautar a pesquisa do TCF. Dessa forma, o trabalho com escrita voltou-se para os diferentes tipos de citação e em como referenciá-las no trabalho fazendo uso dos sinalizadores lexicais de relato. Nessa atividade com os sinalizadores, atentou-se na necessidade de se creditarem as informações e conceitos utilizados na construção do Plano de Voo do TCF, indicando a autoria e especificando a obra consultada, deixando saliente que o trabalho de pesquisa se constitui de diferentes vozes.

Na Oficina 5, a proposta de trabalho estava centrada na definição da metodologia a ser adotada na pesquisa do TCF. Dessa maneira, o objetivo da oficina estava em apresentar os diferentes recursos que temos à disposição para o desenvolvimento de uma pesquisa, perpassando pela escolha do objeto de análise, pela técnica a ser adotada para compor os dados, chegando ao propósito da investigação. Apesar de haver outros critérios metodológicos, optamos por fazer um recorte com os tipos mais comuns que abarcasse as técnicas comumente utilizadas pelos grupos do TCF. Assim, os GTs seriam auxiliados na identificação dos recursos metodológicos adotados e, em seguida, orientados a descrever a metodologia de seu trabalho em forma de texto, estruturado em um parágrafo. Assim como ocorreu durante a escrita da justificativa, também nessa etapa do trabalho, ficou claro que os limites estabelecidos para a composição do texto, como o espaço disponível, o assunto, a intenção comunicativa e o contexto de uso, condicionam, em boa medida, as escolhas lexicais dos estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito pensar estratégias didáticas para o aprimoramento das escolhas lexicais dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no processo de escrita do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF). Para que essa meta fosse cumprida, definimos 3 (três) objetivos, que correspondem às etapas a serem seguidas, sendo elas: a) analisar as escolhas lexicais dos estudantes em diferentes momentos da escrita do Plano de Voo; b) verificar as inadequações lexicais associadas ao gênero textual identificadas no processo de escrita do Plano de Voo; e c) orientar, a partir da proposição de atividades, as escolhas lexicais dos estudantes na escrita do Plano de Voo. A escolha de se trabalhar com a escrita do TCF, especificamente do Plano de Voo, se deu pelos desafios enfrentados pelos educandos em trabalhar com um gênero textual complexo como é o gênero projeto, com o qual não estavam acostumados. Outro fator preponderante para a escolha da temática foram os desafios enfrentados por mim, na condição de professora-orientadora, na condução da pesquisa com os educandos. Para o trabalho de intervenção, optamos por desenvolver oficinas pedagógicas, de modo que tornasse possível darmos ênfase em alguns aspectos envolvendo a adequação vocabular durante a escrita do trabalho.

Vale destacar que a atividade interventiva é uma proposta de trabalho, uma vez que alguns imprevistos no decorrer da pesquisa não possibilitaram a sua aplicação. Contudo, cada oficina foi pensada de forma que pudesse atender, simultaneamente, às demandas do gênero, bem como aos aspectos relacionados à produção escrita. Entre os aspectos mencionados, merece destaque o trabalho voltado para a percepção do valor da seleção lexical para a construção do texto, a partir dos seguintes aspectos: a aquisição e uso de um vocabulário técnico básico, as variações semânticas presentes em verbos procedimentais, proporcionando maior ou menor precisão vocabular, e, por último, o uso de sinalizadores lexicais de relato para indicar o discurso reportado dentro do texto.

Para cada oficina, conforme descrito na seção anterior, foi idealizada uma proposta de atividade que proporcionasse aos estudantes não apenas recursos para escrever o trabalho do TCF, mas, acima de tudo, reflexões acerca dos diferentes aspectos que estão envolvidos no processo de escrita, como: a temática da

pesquisa, o gênero a ser adotado, o propósito comunicativo, os interlocutores, o contexto de uso, entre outros.

Na Oficina 1, ao tratar dos aspectos referentes à formulação do problema de pesquisa, exploramos a capacidade dos estudantes de produzir o seu texto atendendo aos limites estabelecidos pelo contexto interacional (o propósito do texto e a sua composição estrutural). Na Oficina 2, a atividade desenvolvida centrou-se na construção dos objetivos da pesquisa, sendo explorado, além dos seus aspectos funcionais, o valor atribuído aos verbos procedimentais na definição das etapas do trabalho. A Oficina 3 voltou-se para a construção da justificativa do trabalho, atentando, assim como ocorreu na Oficina 1, na construção do texto de modo que atendesse aos limites impostos, sejam eles estruturais ou conceituais. Na Oficina 4, para explorar a construção do referencial teórico, optou-se por duas abordagens: na primeira, o foco estava em fazer com que os educandos, à medida que selecionassem os conceitos a serem incluídos no trabalho, compondo a sua fundamentação, formassem, também, um vocabulário técnico básico, para ser utilizado na escrita do Plano de Voo; na segunda abordagem, o foco foi no emprego de sinalizadores lexicais para indicar o diálogo estabelecido com outros autores na escrita do projeto. Para a Oficina 5, a atividade se propôs a explorar os diferentes critérios para descrever a metodologia do trabalho; também nessa oficina, os estudantes foram orientados a formular a metodologia do projeto levando em consideração os limites estabelecidos, como o espaço disponível, a intenção comunicativa, o assunto e o contexto de uso.

Assim, para além da produção do trabalho do TCF e aquisição do gênero, o nosso foco estava voltado para o desenvolvimento de uma consciência linguística, de modo que os alunos pudessem constatar que a mobilização linguística, isto é, as escolhas lexicais que são feitas para a composição do texto estão condicionadas (em maior ou menor medida) a uma série de fatores textual-interativos. Assim, a estruturação de um texto, entre outros aspectos, perpassa pelo reconhecimento da existência desses fatores que vão interferir nas escolhas lexicais que serão feitas para atender às demandas do texto. Dessa forma, pensar um trabalho que permita aos educandos refletirem sobre o uso do recurso linguístico na escrita é proporcionar a eles a chance de se perceberem participantes ativos desse processo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARDOSO, Elis de Almeida. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. *In: **Unidade e variação na língua portuguesa***: suas representações. São Paulo: Parábola, 2015, p. 118-124.
- CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. *In: **Interdisciplinar***, Ano VII, v. 16, jul/dez de 2012, p. 30-45.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V.; CORTEZ, S. L.; PINTO, R. B. W. S.; PINHEIRO, C. L. O. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *In: **(Con)Textos Linguísticos***, v. 13, p. 25-39, 2019.
- CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. *In: VALENTE, André Crim.; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **Língua portuguesa***: descrição e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 223-237.
- FERREIRA, Breno Eduardo de Oliveira et al. **Alcoolismo no ambiente familiar**. 2016, 19f. Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF), Gameleira, 2016.
- FERREIRA, Cícera Rosimere. **Iniciação científica no Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCEF) como prática pedagógica na disciplina de língua**

**portuguesa**. 2023, 204f. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023.

FILLIPE, Marina. Movimento reciclará 500 mil copos plásticos descartados na 98ª Corrida de São Silvestre. **Revista Exame**, 30 dez. 2023. Disponível em: <https://exame.com/esg/movimento-reciclara-500-mil-copos-plasticos-descartados-na-98a-corrída-de-sao-silvestre/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

GALINDO, Cíntia Henrique. **A exposição oral na apresentação do Trabalho de Conclusão do Fundamental: o slide como apoio à oralidade**. 2018, 150f. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

HILGERT, José Gaston. A seleção lexical na construção do texto falado. *In*: PRETI, Dino (org.). **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. p. 69-102.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 5. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007[1993].

LYONS, John. **As ideias de Chomsky**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, Ligia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs.). **Sentido e significação: Em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MARQUES, Carolina Isabel Silva Simões Baptista. **Estratégias para o desenvolvimento das competências da escrita: a evolução do léxico**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2022.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: prática de fichamentos, resumos, resenhas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. Enumeração e antecipação. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997. p. 74-92.

NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras**: construção do aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 1, 2009, 67-77.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa**: projeto, geração de dados e divulgação. São Paulo: Parábola, 2024.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Recife, 2019, 606 p.

PERNAMBUCO, Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Orientações para o planejamento do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF)**. Recife, 2022.

PERNAMBUCO, Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. **Caderno de Orientação do Trabalho de Conclusão do Fundamental**: Trabalho de Conclusão do Fundamental - TCF. Recife, 2023.

POLGUÉRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. São Paulo: Contexto, 2018.

PRETI, Dino. Variação lexical e prestígio social das palavras. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003. p. 47-67.

SILVA, Sheysiane Taynan Gomes Florêncio da. **Produção do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental**: algumas ações propositivas. 2021. 129f.

Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SOARES, Jaiane Valéria Silva et al. **Doação de órgãos**: um gesto de solidariedade. 2016, 26f. Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF), Gameleira, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O ensino de vocabulário e sua importância. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa e lusofonia**: história, cultura e sociedade. São Paulo: EDUC, 2016. p. 211-232.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Estudo de vocabulário**. São Paulo: Contexto, 2021.

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo. Educar para transformar: a prática das oficinas. *In*: **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficina de ensino**: O quê? Por quê? Como?. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do Português. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: 34, 2018.