



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Maria Aline Rodrigues Bezerra

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM REDAÇÕES:
análise de critérios em exames vestibulares

CAMPINA GRANDE
2021

MARIA ALINE RODRIGUES BEZERRA

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM REDAÇÕES:
análise de critérios em exames vestibulares

Monografia de conclusão de curso apresentada
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves
Florencio

CAMPINA GRANDE
2021

B574o

Bezerra, Maria Aline Rodrigues.

Orientações para avaliação da seleção lexical em redações: análise de critérios em exames vestibulares / Maria Aline Rodrigues Bezerra. – Campina Grande, 2021.

72 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio".
Referências.

1. Redação Escolar. 2. Seleção Lexical. 3. Avaliação da Produção Escrita. 4. Materiais Formativos. 5. Exames Vestibulares. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 808.1(043)

Maria Aline Rodrigues Bezerra

ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM REDAÇÕES:
análise de critérios em exames vestibulares

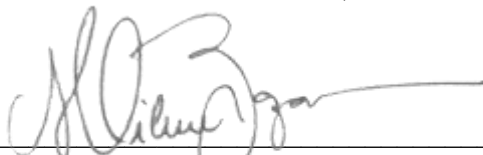
Monografia de conclusão de curso apresentada
ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 25 de outubro de 2021.

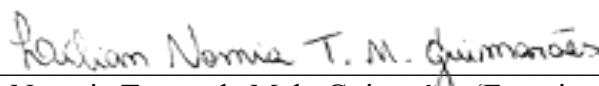
Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – UAL/UFCG)



Profa. Ma. Milene Bazarim (Examinadora interna – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Lillian Noemia Torres de Melo Guimarães (Examinadora externa – UFRPE)

Dedico este trabalho a mainha e mãe (Rosiane e Lourdes), minha escolha de palavras para definir amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por todas as maravilhas que fez e faz na minha vida e, principalmente, por me fazer acreditar que tudo é possível quando se tem fé.

A Nossa Senhora, por passar na frente da minha vida e abençoar todas as minhas decisões.

Ao meu anjo da guarda, que sempre me rege, me guarda, me governa e me ilumina.

A minha, minha maior inspiração, meu estímulo, minha melhor amiga e professora, minha companheira, minha vida. Obrigada por sonhar os meus sonhos e me ensinar todo dia o que é amar.

A minha avó, que é minha segunda mãe, pela sua presença divina em minha vida, por sua sabedoria, proteção e amor.

A papai, por todo amor, carinho, apoio, positividade, determinação e dedicação.

Ao meu avô, meus padrinhos, tios e demais familiares, que sempre torceram por mim.

Aos meus primos, Jailma, Joseilma, João, Emanuel, Edjailson e Davvi, por serem meus irmãos e amigos.

A minha prima Jailma e a minha amiga Carmem, de maneira especial, por me acolherem em Campina Grande, fazendo com que eu me sentisse em casa.

A Herbertt, pelas valiosas orientações e por ter sido o responsável pela minha entrada no mundo do léxico. Obrigada pela sua paciência, seu apoio, sua confiança, sua amizade e por tantas oportunidades a mim oferecidas. É um privilégio ter o senhor como o meu professor orientador.

A Milene, por ter me apresentado a área da Linguística Aplicada, fazendo com que eu tivesse outra visão sobre os estudos linguísticos, e por ter oferecido oportunidades para o meu crescimento acadêmico. Gratidão pela confiança, apoio, paciência e por ter se tornado, além de coordenadora, professora e orientadora, minha amiga.

A Lilian, pela gentil leitura do meu trabalho e pelas sugestões de melhoria.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras, em especial, Aloísio, José Mário, Manassés, Laura, Tássia, Luciene, Márcia Tavares, Angélica e Maria Auxiliadora, pelas aulas, pelos diálogos, pelas orientações e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores Rachel e Emerson, os quais me permitiram realizar os estágios nas suas salas de aula. Podem ter a certeza de que vocês contribuíram bastante com a minha formação.

A todos os meus professores do Ensino Infantil e da Educação Básica, em especial tia Janailda, tia Silvinha, tia Livia, tia Sônia, Lígia, Luzinete, Amanda e Josi, por me ensinarem com o que tinham no coração, indo além do que estava nos livros.

A Marcela, Jomara e Pollyana, por continuarem fazendo parte da minha vida.

A Ananda, D'arc e Eduarda, pelo nosso elo de amizade, por compartilharem comigo os momentos divertidos, difíceis e doloridos que as nossas viagens para a universidade nos proporcionaram.

A Laryssa, por tudo e mais um pouco, um presente, uma amiga para sempre.

A Juliana (Ju), por toda amizade, parceria, apoio e compreensão. Obrigada por estar comigo do começo ao fim de cada ciclo da graduação, tornando tudo mais leve e engraçado.

A Anna Luisa e a Victor, por embarcarem comigo no mundo do léxico. Não sei e nem quero saber como teria sido sem vocês. Além das tensões compartilhadas, rimos e aprendemos muito juntos.

A Kallyne, minha “leitora de época” favorita, por nossas conversas literárias que sempre me divertem e fazem minha lista de livros aumentar.

Aos meus vários colegas e amigos que fiz na UFCG, em especial, a Arlandia, Jeferson, Allan, Maria Fernanda, Milena, Maria Eduarda, Luiza, Júlia Julieta, Fábio, Naéliton, Mário Jorge, Paula, Jorge, Carlos, Iviny, Felipe Grimauth e, mais recentemente, Nielle. Obrigada pelo carinho, torcida, conversas, risos e contagens regressivas para o final de cada período.

Enfim, a todos vocês, o meu muito obrigada!

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Para a avaliação de um texto escolar, é preciso que se postule um conjunto de critérios valorativos que estão associados aos elementos que constituem (ou garantem) a textualidade. Esses critérios fazem parte de uma avaliação analítica do texto (FOSSEY, 2018). No Brasil, a avaliação analítica é empregada por boa parte dos grandes vestibulares, como o Enem e o vestibular da UnB, que eventualmente tornam públicos os critérios utilizados nas grades de avaliação e as orientações que são estabelecidas para análise textual. Tendo em vista assumirmos que a seleção lexical desempenha um fator primordial no processo de escrita da redação e na concretude do pensamento crítico do vestibulando, neste trabalho buscamos analisar as orientações propostas para a avaliação da seleção lexical em provas de redação de vestibulares. Para tanto, decidimos analisar as orientações presentes no Módulo 03 do Curso de Capacitação para Avaliadores do Enem e no Guia de Avaliadores da UnB, descrevendo e relacionando tais orientações com os fatores e critérios que abarcam a dimensão do fenômeno da seleção lexical, identificando, assim, como a perspectiva lexical tem sido considerada nessas avaliações. Desse modo, procuramos seguir uma linha teórica que compreendesse o processo de produção escrita e a prática de avaliação de textos (KOCH; ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2002; SERAFINI, 1998; SUASSUNA, 2007), para, em seguida, assimilarmos a seleção lexical enquanto mecanismo textual e critério avaliativo (ANTUNES, 2012; NEVES, 2020). Metodologicamente, nossa pesquisa é de natureza documental e abordagem qualitativa, utilizando-se de método dedutivo e com finalidade interpretativo-descritiva, conforme classificações propostas por Mascarenhas (2012) e Paiva (2019). Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa da Linguística Aplicada (PAIVA, 2019), ancorada nas contribuições da Lexicologia e da Linguística Textual. Ao realizarmos nossa análise, observamos, primeiramente, quais as categorias a que pertenciam os critérios referentes à análise da seleção lexical. Com isso, verificamos qual era o direcionamento que as orientações apontavam sobre a avaliação desses critérios no texto. De modo geral, as orientações que foram analisadas demonstraram a tendência dos materiais formativos de explicitar os critérios que pertenciam ao âmbito lexical de maneira voltada para análise gramatical e ortográfica das palavras, deixando de lado dimensões importantes da palavra lexical, como seu papel funcional no texto e na interação.

Palavras-chave: Seleção lexical. Redação escolar. Avaliação da produção escrita. Materiais formativos. Exames vestibulares.

ABSTRACT

For the evaluation of a school text, it is necessary to postulate a set of evaluative criteria that are associated with the elements that qualify (or guarantee) the textuality. These criteria are part of an analytical evaluation of the text (FOSSEY, 2018). In Brazil, the analytical assessment is used by a large part of the major entrance exams, such as the Enem and the UnB entrance exam, which eventually make public the criteria used in the assessment notes and as guidelines that are usual for textual analysis. As we assume that lexical selection plays a key factor in the writing process of the essay and in the concreteness of the university entrance exam's critical thinking, in this work we seek to analyze the guidelines proposed for the assessment of lexical selection in entrance exams. Therefore, we decided to analyze the guidelines present in Module 03 of the Training Course for Enem Assessors and in the UnB Assessors Guide, describing and relating such guidelines to the criteria and criteria that encompass the dimension of the phenomenon of lexical selection, thus identifying, as the lexical perspective has been considered evaluated in the evaluations. Thus, we seek to follow a theoretical line that comprises the written production process and the practice of text evaluation (KOCH; ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2002; SERAFINI, 1998; SUASSUNA, 2007), to then assimilate the selection lexical as a textual mechanism and evaluative criterion (ANTUNES, 2012; NEVES, 2020). Methodologically, our research is documentary in nature and has a qualitative approach, using a deductive method and with an interpretive-descriptive purpose, according to classifications proposed by Mascarenhas (2012) and Paiva (2019). It is also characterized as a research in Applied Linguistics (PAIVA, 2019), anchored in the contributions of Lexicology and Textual Linguistics. When carrying out our analysis, we first observed which categories the criteria for the analysis of lexical selection belonged to. With this, we verified the direction that the guidelines indicated regarding the evaluation of these criteria in the text. In general, the guidelines that were analyzed showed the tendency of the training materials to clarify the criteria that belonged to the lexical scope in a way aimed at grammatical and orthographic analysis of words, leaving aside important dimensions of the lexical word, such as its functional role in the text and in the interaction.

Keywords: Lexical selection. School writing. Assessment of written production. Formative materials. Entrance exams.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das ocorrências no vestibular UnB	22
Quadro 2 – Descrição das ocorrências no vestibular Enem	22
Quadro 3 – Verbetes dos itens lexicais presentes nas expressões “desvios de escolha de registro” e “desvios de escolha vocabular”	48
Quadro 4 – Verbetes de item lexical presente na expressão “propriedade vocabular”	49
Quadro 5 – Verbetes do item lexical presente nas expressões “desvios de escolha vocabular” e “propriedade vocabular”	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBRASPE – Centro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos

CESPE/UnB – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PAS – Programa de Avaliação Seriada

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO OBJETO DE PESQUISA: SITUANDO AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM NOS EXAMES VESTIBULARES	18
2.1	Caracterização dos vestibulares e das grades de avaliação	18
2.2	Descrição dos procedimentos metodológicos	21
2.3	Categorias de análise	23
2.4	Caracterização da pesquisa	24
3	PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO NO VESTIBULAR	26
3.1	A noção de texto e o ensino de escrita	26
3.2	A redação escolar e os exames vestibulares	29
3.3	Correção e avaliação do texto escrito e da redação	31
4	FATORES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM TEXTOS ESCRITOS ESCOLARES	36
4.1	Lexicologia e ensino de português	36
4.2	Seleção lexical nos textos escolares	40
4.3	Critérios de avaliação da seleção lexical	45
5	ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM REDAÇÕES DE EXAMES VESTIBULARES	47
5.1	Visão geral sobre a avaliação da seleção lexical nas redações	47
5.2	Aspectos envolvidos nas orientações para avaliação da seleção lexical nas redações	51
5.2.1	Aspectos contextuais	52
5.2.2	Aspectos linguístico-textuais	55
5.2.3	Aspectos gráficos	59
5.3	Síntese analítica	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

O léxico de uma língua é um sistema complexo e inerente à comunicação em que o falante encontra um conjunto de palavras – sujeitas a ampliações e renovações – para fazer uso de forma oral ou escrita (ANTUNES, 2012; NEVES, 2020). Ao dizer ou escrever algo, o falante faz escolhas lexicais que materializam as suas intenções comunicativas e, de certa forma, mostram sua competência lexical. Essa competência é considerada a partir da sua capacidade de compreender as palavras e saber selecionar as unidades lexicais adequadas que irão compor seu repositório discursivo (FERRAZ, 2008).

Quando um falante tem um bom conhecimento de língua e encontra em um texto algumas palavras cujos significados desconhece, pela leitura do texto, pode conseguir inferir o sentido dessas palavras. Desse modo, com a competência lexical mais desenvolvida, o leitor tem possibilidades para interpretar o contexto de um modo mais complexo, já que o léxico é responsável pela representação linguística dos elementos que percebemos no mundo (NEVES, 2020).

O desenvolvimento da competência lexical, então, está atrelado às práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a escola mostra-se como uma grande responsável por incentivar o aluno e criar oportunidades para que ele aprenda, amplie a sua competência lexical, levando propostas metodológicas de ensino que colaborem cada vez mais para a sua capacidade de decodificação, criatividade, interpretação e adequação linguística para fazer a seleção lexical adequada nos diversos contextos de interação e comunicação social. Assim, é elemento fundamental, no ensino de língua portuguesa, o trabalho sistemático com a competência lexical, da qual faz parte a seleção lexical. Além disso, a importância desse fenômeno na textualidade justifica a necessidade de os exames vestibulares abordarem, em suas matrizes de referência para a avaliação da redação, a seleção lexical como um critério de avaliação dos textos.

Compreender os itens lexicais da frase-tema da redação, por exemplo, é fundamental para que o estudante saiba o que irá escrever. Ao produzir o texto escrito, é necessário que o candidato faça as escolhas adequadas dos itens lexicais que irão compor o seu texto para alcançar o objetivo almejado pela banca avaliadora: mostrar o seu posicionamento com relação à temática, influenciar o leitor pelas suas palavras e solucionar os possíveis problemas citados nos textos de apoio ou no comando da proposta. Desse modo, a banca avaliadora, ao analisar as redações dos candidatos, verifica se esses objetivos foram atingidos segundo uma

grade padronizada por critérios de avaliação do texto que completam várias competências e habilidades. Uma delas deve (ou deveria) dizer respeito à competência lexical.

Segundo nos indicam Mendonça e Neves (2019), para a avaliação de um texto, é preciso que se postulem determinados critérios materializados em grades que indicam tudo o que será verificado e a pontuação atribuída a cada critério. Esse conjunto de critérios valorativos associados aos elementos presentes no texto e que constituem (ou garantem) a textualidade faz parte de uma avaliação analítica do texto (FOSSEY, 2018). No Brasil, a avaliação analítica é empregada por boa parte dos grandes vestibulares e pelo Enem, que eventualmente tornam públicos os critérios utilizados nas grades de avaliação e as orientações que são estabelecidas para avaliação textual.

Assim, as orientações são elaboradas com o objetivo de auxiliar o avaliador a utilizar a grade e ajudá-lo a compreender a especificidade de cada critério avaliativo, já que há critérios que podem ser aplicados de forma mais ou menos objetiva. As orientações são imprescindíveis, pois direcionam o olhar do avaliador para diferentes elementos do texto, tornando, assim, a avaliação menos baseada em critérios pessoais de qualidade.

Vale ressaltar que, sendo o vestibular um importante meio para o ingresso de estudantes no ensino superior, a banca avaliadora destaca-se na sua função de classificar com “justeza” os candidatos mais adequados para esse fim (MENDONÇA; NEVES, 2019). Desse modo, além das questões objetivas, a redação proporciona uma grande oportunidade para que os avaliadores consigam observar as competências de escrita dos candidatos e julgá-los a partir delas. Isso porque, por meio da produção textual, é possível verificar o conhecimento do vestibulando acerca do assunto em pauta, da organização de suas ideias, das suas habilidades linguísticas, do vocabulário, da argumentação e do domínio dos variados recursos específicos da modalidade escrita.

Ante essas considerações, o *corpus* desta pesquisa são as orientações dadas aos avaliadores para a leitura da redação dos vestibulandos. Tendo em vista que avaliar um texto é uma atividade altamente complexa, entendemos também que, para sua compreensão plena, é preciso analisá-lo de modo que todos os seus aspectos constitutivos sejam considerados como de igual relevância. Dessa forma, é importante investigar se, nessas orientações preconizadas para avaliação textual, levam-se em conta os aspectos tanto formais-estruturais como discursivos-interativos, que necessitam de ser minuciosamente analisados para se ter a real compreensão do todo textual.

Para nossa investigação, elegemos dois processos seletivos que têm grande destaque no Brasil, a saber: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da Universidade

de Brasília (UnB). Ambos os processos têm disponibilizado seus materiais em que estão presentes as orientações e critérios que são utilizados na avaliação das redações dos candidatos. O recorte estabelecido nesta pesquisa optou pelas orientações que dizem respeito à seleção lexical para, assim, observarmos quais são os aspectos e qual é a relevância percebida para a categoria lexical no âmbito da textualidade.

Isso posto, tendo em vista que a seleção lexical desempenha um fator primordial no processo de escrita da redação e na concretude do pensamento crítico do vestibulando, neste trabalho, propusemos uma investigação sobre como os critérios de avaliação do texto, materializados nas grades de avaliação, e as orientações para o uso da grade – por parte dos avaliadores – contemplam o léxico, especificamente, a seleção lexical no texto escrito do candidato. Para isso, levantamos a seguinte pergunta de pesquisa: *como as instruções dadas aos avaliadores orientam o processo de avaliação da seleção lexical em provas de redação de vestibulares?* Nossa hipótese era a de que os vestibulares Enem e UnB nomeiam seus critérios de avaliação com termos referentes à “seleção lexical”, mas, na prática, as orientações fornecidas à banca avaliadora não levam em conta os aspectos textual-interativos da dimensão lexical.

Partindo do pressuposto de que, nas avaliações de redações dos vestibulares, os elementos mais considerados são a adequação ao tema e ao gênero, a capacidade de argumentação, a coesão e coerência estabelecidas no texto, sempre com preocupação maior no modo como as ideias estão sendo estruturadas e como os conectivos estão sendo usados, surge a necessidade de pensarmos de modo aprofundado acerca de como a perspectiva lexical tem sido considerada nessas avaliações e impacta nos critérios mencionados. Em outras palavras, como tem sido observada a escolha vocabular do aluno ao empregar a língua escrita nesse contexto.

Percebemos como se faz pertinente a discussão de como, na cadeia coesiva do texto, o objeto discutido vai sendo construído pela seleção lexical (NEVES, 2020; ANTUNES, 1992). É por meio dela que identificamos as caracterizações de cunho subjetivo, valorativo e ideológico que expressam um exame positivo ou não do objeto construído discursivamente pelo autor. Por isso, torna-se importante observar se as orientações propostas para a avaliação da redação dos vestibulares atentam na relevância da seleção lexical no texto. Ainda, é possível se pensar no efeito de reversibilidade dessas orientações nas práticas escolares. Ao ser legitimada na avaliação no contexto de exames nacionais tão importantes, a seleção lexical talvez passasse a encontrar algum espaço no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica.

A fim de responder ao questionamento apresentado, elencamos como objetivo geral do nosso trabalho *analisar as orientações propostas para a avaliação da seleção lexical em provas de redação de vestibulares*. Para atingir esse objetivo, de modo específico, foi preciso:

- a) identificar, nas grades de avaliação de redação vestibular, as categorias nas quais é avaliada a seleção lexical;
- b) analisar os direcionamentos teórico-metodológicos revelados nas orientações para a avaliação da seleção lexical na redação de vestibular;
- c) compreender a importância atribuída à seleção lexical na avaliação da redação do vestibular.

Nossa proposta de estudo faz-se pertinente, uma vez que ainda há, em Linguística Aplicada, poucos trabalhos que estabelecem como objetivo, mesmo que aproximado, analisar os critérios de seleção lexical no texto de alunos. Em nosso levantamento bibliográfico preliminar, encontramos, no repositório de teses e dissertações da Capes, cinco pesquisas – desenvolvidas nos últimos cinco anos (2016-2021) – que abordam os impactos da seleção lexical no texto. Em Alencar (2018) e Guimarães (2018), verificamos que os trabalhos aderem a concepção de que há sempre modos diferentes de dizer a mesma coisa, e esses modos não são alternativas acidentais, pois estão relacionados às escolhas lexicogramaticais que fazemos e que são influenciadas por nossos valores ideológicos, denunciando, assim, nossa posição no contexto sociopolítico no qual nos encontramos. Desse modo, uma mesma realidade pode ser apresentada por vocábulos de conotação positiva, por vocábulos neutros ou por vocábulos de conotação negativa. Nessa mesma perspectiva, Faria (2018) nos apresenta como a seleção vocabular é uma categoria oportuna para observar o alinhamento discursivo nas produções quadrinísticas. Já Arruda (2018) mostra que, no processo de escrita colaborativa de uma resenha acadêmica, é possível compreender alguns aspectos da textualidade, como a seleção lexical dos referentes, que contribui para a articulação dos tópicos discursivos no texto.

Essas pesquisas sinalizaram como a seleção lexical influencia na construção de sentido do texto e como as escolhas lexicais revelam o contexto (verbal ou situacional), o gênero textual, as características individuais e intencionais do autor. Com base no que foi exposto, fica clara, portanto, a necessidade de averiguar se as orientações para a avaliação da redação dos exames vestibulares também têm em vista essa relevância. Além disso, diferentemente do que propomos em nosso trabalho, essas pesquisas citadas anteriormente não têm preocupação com atividades ligadas ao ensino.

O desenvolvimento do tema e as observações feitas permitiram-nos traçar um caminho que vai da teoria à análise. Para isso, organizamos o nosso trabalho em seis seções. Na

primeira, referente a esta introdução, apresentamos a contextualização, questão, objetivos e justificativas da pesquisa. Na segunda seção, expomos os aspectos metodológicos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Nas terceira e quarta seções, contemplamos as teorias que nos auxiliaram a compreender sobre o processo de produção escrita e a prática de avaliação de textos (KOCH; ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2002; SERAFINI, 1998; SUASSUNA, 2007), para, em seguida, conseguirmos assimilar a seleção lexical enquanto mecanismo textual e critério avaliativo (ANTUNES, 2012; NEVES, 2020). Na quinta seção, buscamos entender como as orientações direcionam o avaliador para a análise das escolhas dos itens lexicais que o vestibulando fez na redação de acordo com os fatores e critérios de seleção lexical apresentados na teoria, refletindo se as orientações encontradas indicam uma perspectiva de análise lexical. Por fim, na sexta e última seção, apresentamos nossas considerações finais acerca das apreciações por nós realizadas a partir dos dados analisados.

2 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO OBJETO DE PESQUISA: SITUANDO AS ATIVIDADES DE LINGUAGEM NOS EXAMES VESTIBULARES

A pesquisa científica tem por objetivo principal contribuir para a evolução do conhecimento humano em todos os setores, sendo sistematicamente planejada e executada segundo rigorosos critérios de processamento das informações. Portanto, nesta seção, vamos delinear os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da nossa pesquisa. Para melhor compreensão e esclarecimento, dividimos a seção em quatro partes: (a) caracterização do *corpus*; (b) etapas de análise; (c) categorias de análise; e (d) caracterização da pesquisa.

2.1 Caracterização dos vestibulares e das grades de avaliação

Fundada em 1962, a Universidade de Brasília (UnB) é uma das mais importantes instituições de ensino do Brasil. Desde os primórdios da sua fundação, a universidade tem um processo seletivo anual conhecido como “vestibular tradicional”. O vestibular é realizado pelo Centro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe). As provas desse processo seletivo são aplicadas no período de junho a julho em uma única fase, em um final de semana, no período vespertino, de forma interdisciplinar. A avaliação é formada por questões de conhecimentos gerais e uma redação. Desse modo, os estudantes que são aprovados ingressam na universidade no segundo semestre do ano.

No decorrer dos anos, a UnB já passou por muitas alterações em seus vestibulares. Atualmente, ela tem sete formas de ingresso, sendo elas: Vestibular tradicional, Vestibular seriado PAS, Vestibular via Enem, Vestibular EaD, Vestibular Indígena, Vestibular Libras e Vestibular Educação no campo.

Destacando a segunda alternativa mais comum de admissão de estudantes pela universidade, a UnB oferece, desde 1995, o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Esse processo seletivo é responsável pelo preenchimento de 50% das vagas totais anuais oferecidas pela instituição, sendo realizado em três etapas, ao final de cada série do Ensino Médio, e a média das três notas é a nota de classificação. No PAS, os estudantes fazem uma redação e uma prova de conhecimentos gerais relativa aos conhecimentos adquiridos naquele ano de estudo. Esse processo seletivo possibilita o ingresso à universidade nos dois semestres letivos do ano seguinte ao da aplicação da prova da 3ª etapa.

Tanto no vestibular tradicional como no vestibular seriado PAS, a prova de redação tem maior peso. De acordo com o edital de ambos os processos seletivos, o vestibulando precisa escrever um texto de no máximo 30 linhas. Precisa estar legível, escrito de uma forma coerente e coesa. Além das questões gramaticais e textuais, um fator muito importante na avaliação é o desenvolvimento e a abordagem do tema. Outro ponto de atenção na redação desses dois vestibulares da UnB é que a cada edição a banca avaliadora escolhe um tema e uma tipologia textual diferente. Então, o candidato deve estar preparado para produzir um texto descritivo, narrativo, expositivo-argumentativo ou instrucional.

Com base na Matriz de Referência utilizada pelos vestibulares da UnB, a redação do candidato é avaliada a partir dos aspectos macro e microestruturais do texto. Os aspectos macroestruturais correspondem ao desenvolvimento do tema e à apresentação textual. Avaliam-se a organização das ideias e a estruturação do texto, bem como a legibilidade, o respeito às margens e a indicação de parágrafos. Os aspectos microestruturais equivalem à forma como a redação é escrita, isto é, avaliam-se os de erros de grafia, morfossintaxe e propriedade vocabular. É neste último conjunto de critérios que nossa análise vai se concentrar.

Desse modo, com o intuito de auxiliar o estudante a se preparar para a redação, o Centro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) elaborou e publicou um guia que apresenta não só os critérios de avaliação, como também o modo como avaliadores são orientados para avaliar o texto do candidato a partir desses critérios. Disponibilizado para *download* no *site* do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB), esse guia elenca de modo objetivo os critérios de avaliação da prova e os divide em dois aspectos: os macroestruturais, que correspondem ao desenvolvimento do tema e à apresentação textual, ou seja, a organização das ideias e a estruturação do texto, bem como a legibilidade, o respeito às margens e a indicação de parágrafos; e os microestruturais, que equivalem à forma como a redação é escrita, isto é, aos de erros de grafia, morfossintaxe e propriedade vocabular.

Ressaltando o último critério avaliativo, a propriedade vocabular avalia o domínio lexical do candidato, isto é, o emprego mais apropriado de uma palavra no decorrer do texto, analisando sempre o contexto em que ela será empregada. Ao se avaliar a redação levando em conta a propriedade vocabular, está-se considerando se a escrita do candidato é objetiva e clara, se há uma precisão das informações. Assim, de acordo com o guia, o avaliador penaliza o candidato que mostre na sua redação impropriedades vocabulares relacionadas a repetição

de palavras, linguagem informal, uso de expressões não dicionarizadas, uso de palavras ambíguas, incoerentes e inadequadas.

O segundo processo seletivo analisado é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que surgiu em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes matriculados no Ensino Médio. Depois de mais de 20 anos, o Enem passou por várias modificações e, na atualidade, é usado, principalmente, como modo de ingresso em diversas instituições de Ensino Superior, sobretudo nas públicas. Além disso, diversos programas do governo oferecem vagas, bolsas e financiamento no Ensino Superior utilizando as notas do Enem.

O exame é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e aplicado anualmente durante dois domingos consecutivos, geralmente, no mês de novembro. No primeiro dia de provas do Enem, os participantes fazem uma redação e respondem a 45 questões de Ciências Humanas e 45 questões de Linguagens e Códigos. No segundo dia, são mais 45 questões de Matemática e outras 45 de Ciências da Natureza.

A prova de redação do Enem é formada por uma frase-tema, geralmente de um problema atual da sociedade brasileira, e solicita dos participantes, além da discussão, a elaboração de uma proposta de intervenção. O texto deve ser escrito em até 30 linhas e na forma de dissertação argumentativa. A proposta de redação vem acompanhada por textos de apoio, que podem ser pesquisas científicas, notícias, quadrinhos ou outros textos multimodais.

A redação é a única prova do Enem em que é possível o candidato tirar mil pontos. A avaliação é baseada nas cinco competências preestabelecidas pelo INEP na Matriz de Referência: Domínio da norma culta da Língua Portuguesa; Compreensão da proposta de redação e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; Seleção, relacionamento, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e Elaboração de uma proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Recentemente, o INEP tornou públicos, em seu portal, os manuais de capacitação dos avaliadores de redação, elaborados para a edição de 2019. De acordo com o órgão do Ministério da Educação (MEC), a intenção de liberar o material pela primeira vez foi de adicionar mais um recurso de estudo para os estudantes que estavam sem aula devido à pandemia de coronavírus (COVID-19).

O material, direcionado e até então restrito aos avaliadores, detalha os critérios levados em consideração na avaliação dos textos. São seis manuais, divididos pelos módulos do curso. Além de descrever as situações que levam à nota zero, o conteúdo descreve com detalhes as cinco competências avaliadas na redação do Enem. Ademais, é possível observar que cada competência tem sua grade de avaliação específica.

Destacando a competência 1, estudada no módulo 3, avalia-se, de forma abrangente, a capacidade do candidato no domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa na sua redação. É analisado se o estudante conhece e aplica as regras gramaticais na escrita do seu texto, isto é, se ele está atento na estrutura sintática e não comete desvios de convenções da escrita, desvios gramaticais, desvios de escolha de registro ou desvios de escolha vocabular. No que diz respeito aos desvios de escolha de registro, eles se referem aos casos cometidos quando se encontram, no texto do vestibulando, palavras com marcas de oralidade, ou seja, o uso de uma linguagem informal, que apresenta coloquialidades. Por sua vez, os desvios de escolha vocabular são relativos às opções lexicais imprecisas e inadequadas dentro do contexto em que se encontram.

Dessa maneira, é possível perceber, a partir desse apanhado de informações, que nossa análise se desenvolve, pontualmente, no estudo das orientações que dizem respeito aos critérios avaliativos propriedade vocabular e desvios de registro e de escolha vocabular, pertencentes às grades analíticas de avaliação específicas dos processos seletivos da UnB e do Enem, respectivamente.

2.2 Descrição dos procedimentos metodológicos

Para realização desta pesquisa monográfica, inicialmente, selecionamos os dois processos seletivos que serviriam para nossa análise: Vestibular Tradicional da UnB e Enem. Essa escolha se deu tanto pela presente notoriedade de ambos processos quanto pela divulgação de materiais que trazem as orientações e os critérios que eles utilizam na avaliação das redações dos candidatos. Entre os vários critérios apresentados nas grades de avaliação, focalizamos a nossa análise nas orientações que dizem respeito à dimensão da seleção lexical, na qual se desenvolvem critérios correspondentes à propriedade e/ou escolha vocabular.

Desse modo, identificamos na seção “D”, intitulada como “Critérios de avaliação dos aspectos microestruturais”, do Guia da Prova de Redação da UnB, sete ocorrências de orientações que visam à análise da seleção lexical. Tabulamos, assim, nossa primeira parte dos dados com códigos de UnB-01 a UnB-07, conforme está sintetizado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Descrição das ocorrências no vestibular UnB

OCORRÊNCIA	SUBSEÇÃO	PÁGINA	TÓPICOS DE ANÁLISE
UnB-01	Propriedade Vocabular	10	Estabelecimento de diálogo com o leitor
UnB-02	Propriedade Vocabular	10	Uso de expressões coloquiais
UnB-03	Propriedade Vocabular	10	Uso de figuras de linguagem
UnB-04	Propriedade Vocabular	10	Emprego de palavras repetidas
UnB-05	Propriedade Vocabular	10	Uso de expressões não dicionarizadas
UnB-06	Propriedade Vocabular	10	Emprego inadequado de uma expressão por outra
UnB-07	Propriedade Vocabular	10	Emprego indevido de parônimos

Fonte: a Autora (2021).

Da mesma maneira, no material do vestibular Enem, na seção três, nomeada de “Os desvios”, do “Módulo 3 – Competência I (Enem Redações)”, encontramos seis ocorrências de orientações que também estão relacionadas à análise da seleção lexical. Atribuímos, então, os códigos Enem-01 a Enem-06 para se referir a nossa segunda parte dos dados, como é demonstrado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Descrição das ocorrências no vestibular Enem

OCORRÊNCIA	SUBSEÇÃO	PÁGINA	TÓPICOS DE ANÁLISE
Enem-01	. Desvios de escolha de registro	44	Expressões coloquiais
Enem-02	Desvios de escolha vocabular	45	Criação de palavras
Enem-03	Desvios de escolha de registro	44	Uso de diminutivos e aumentativos
Enem-04	Desvios de escolha	45	Confusão no uso de uma palavra

	vocabular		por outra
Enem-05	Desvios de escolha de registro	44	Uso de formas da internet
Enem-06	Desvios de escolha de registro	44	Reduções e abreviaturas

Fonte: a Autora (2021).

Com o *corpus* organizado, buscamos fazer comparações entre os dados obtidos e assim foi possível estabelecermos nossas categorias de análise, as quais nos auxiliaram na compreensão das concepções que envolvem a seleção lexical nessas orientações para a avaliação da redação do vestibular.

2.3 Categorias de análise

Como já explicado, após a catalogação do *corpus*, analisamos as treze ocorrências a partir de três categorias teóricas, a saber: aspectos contextuais, aspectos linguístico-textuais e aspectos gráficos. Tais categorias foram formuladas a partir da realização de uma pré-análise dos dados coletados.

Os aspectos contextuais dizem respeito aos elementos de uma contextualização social, situacional, cultural ou histórica do texto. Correspondem ao interlocutor/leitor e ao registro que o locutor/escritor quis imprimir ao texto. Desse modo, esses elementos podem se manifestar pelo vocabulário, pela combinação dos tempos verbais, pela ordem de apresentação do conteúdo, pela adequação dos campos semânticos, envolvendo, assim, critérios como a interlocução e o registro textual.

Os aspectos linguístico-textuais se referem à materialidade e à construção do texto, isto é, aos elementos linguísticos da superfície de um texto que constituem e influenciam no ato interlocutivo. O emprego desses desses elementos na composição textual implica em critérios que evidenciam fenômenos morfossintáticos, estilísticos, neológicos etc.

Por fim, os aspectos gráficos se referem ao domínio da escrita convencional das palavras, ou seja, a adequação da grafia das palavras no texto. A análise dessa adequação relaciona a estrutura e o sentido que determinada palavra tem contextualmente.

2.4 Caracterização da pesquisa

No que se refere à caracterização de nossa pesquisa, ela é de natureza documental e abordagem qualitativa, utilizando-se de método dedutivo e com finalidade interpretativo-descritiva, conforme classificações propostas por Mascarenhas (2012) e Paiva (2019). Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa da Linguística Aplicada (PAIVA, 2019), ancorada nas contribuições da Lexicologia e da Linguística Textual.

Para Gil (2008, p. 51), a pesquisa de natureza documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Como já mencionado, nossa pesquisa é baseada na análise das orientações que indicam como se devem avaliar as redações dos candidatos a partir dos critérios presentes nas grades de avaliação. Assim, nossa pretensão é, além de identificar as ocorrências dessas orientações, refletir sobre os pressupostos teórico-metodológicos de seleção lexical que subjazem cada orientação.

A pesquisa também utiliza uma abordagem eminentemente qualitativa, já que “queremos descrever nosso objeto de estudo com mais profundidade” (MASCARENHAS, 2012, p. 46). Essa profundidade é essencial quando tratamos de dados que afetam, direta ou indiretamente, as relações de ensino-aprendizagem envolvidas no processo de trabalho com o léxico, no ensino de Língua Portuguesa. Acreditamos que, ao se trabalhar com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), é possível descrever, interpretar e explicar o que fundamenta a noção de seleção lexical presente nas propostas orientadoras para a avaliação textual da redação no Vestibular Tradicional da UnB e Enem. Por isso, assumimos um caráter interpretativo-descritivo.

Como apontam Motta-Roth e Hendges (2010), na pesquisa descritiva, buscam-se descrever fatos humanos ou sociais, seguindo-se a descrição da análise dos possíveis elementos que influenciam os fatos. Desse modo, adotamos o caráter interpretativo-descritivo ao descrevermos as orientações e ao estabelecermos relações entre o que elas dizem e o que esse fato indica sobre a significância do léxico, especificamente, da seleção lexical na avaliação do texto.

Segundo as bases lógicas da investigação, nosso trabalho segue o método dedutivo. De acordo com Gil (2008, p. 10), o método dedutivo “é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Adotamos esse método porque nós partimos das teorias linguísticas para investigar sua aplicação no *corpus* selecionado. Analisamos as influências da Lexicologia e da

Linguística de Texto nas orientações para o avaliador das redações, verificando o tratamento e o valor atribuído à categoria lexical na avaliação de um texto.

Além disso, definimos o trabalho como uma pesquisa aplicada. Para Mascarenhas (2012), a pesquisa aplicada busca a produção de conhecimentos que, quando aplicados em um contexto, solucionem problemas específicos. Indo mais além, nossa intenção não é necessariamente solucionar problemas, mas investigar usos específicos da linguagem, sem desconsiderar a complexidade do real. Nesse sentido, nossa pesquisa assume esse propósito, já que buscamos encontrar, nas orientações para a avaliação da redação, indícios para entender e evidenciar o papel da seleção lexical na intencionalidade do texto. Também poderemos elaborar, a partir da análise e das reflexões teóricas sobre a avaliação da seleção lexical, algumas reflexões sobre o trabalho do avaliador de redação e as concepções linguísticas envolvidas nesse ofício.

3 PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO NO VESTIBULAR

A prática de produção escrita na escola objetiva, entre outros aspectos, desenvolver no aluno a competência de escrita, transformando-o em um cidadão crítico e apto a criar textos coerentes, coesos e eficazes. De acordo com Koch e Elias (2017),

Quando as crianças chegam às escolas já dominam a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos deverão ser eliminadas. Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH; ELIAS, 2017, p. 18).

Diante dessa afirmação, podemos observar como o professor torna-se o mediador para que o estudante consiga desenvolver o conhecimento necessário para produzir textos escritos. Até chegarmos ao entendimento da escrita como um processo construtivo e sociointeracional, houve diferentes abordagens dessa prática no meio escolar, com maior ou menor ênfase na produção textual, dependendo das definições defendidas e concepções assumidas em cada época. Sendo assim, nesta seção iremos discutir alguns conceitos fundamentais para se entender como funciona a prática da produção escrita no ensino de português, a qual se relaciona ao ato de o professor/avaliador avaliar o texto escrito do aluno e, posteriormente, a redação do vestibulando.

3.1 A noção de texto e o ensino de escrita

Segundo Gomes e Souza (2010), a noção básica que se tem de texto é a de que ele se constitui apenas como “um conjunto de palavras escritas sem muita significação ou um depósito de mensagens e informações a serem reproduzidas” (GOMES; SOUZA, 2010, p. 3). Nesta perspectiva, o texto é visto uma atividade linguística artificial, cujo objetivo é treinar o aluno nas “técnicas de escritura” (BRITTO, 1990, p. 19), resultando, assim, em produções textuais pobres de significados, com ideias repetitivas e repletas de estereótipos.

Dessa maneira, o ensino de produção textual tem como foco um objeto desinteressante, em que o aluno não lê o texto pelo valor que possa ter nem o redige como um ato interlocutivo, mas como treinamento. De forma semelhante, o professor direciona um olhar ao texto do aluno, visando os erros e acertos cometidos. Portanto, nesse cenário, o texto tem seu início e fim na avaliação e na correção e “por isso pode ser jogado fora depois que o professor atribui uma nota” (BRITTO, 1990, p. 19).

Contudo, com o avanço dos estudos da Linguística Textual e das noções para o ensino advindas dos resultados de algumas pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada, passou-se a observar o texto como “uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, isto é, um conjunto de sentenças da estrutura profunda” (MARCUSCHI, 1983, p. 8). Tal percepção contribuiu para uma mudança na abordagem textual, já que, a partir desses pressupostos teóricos, o texto passou a ser concebido como uma unidade de significação.

Ampliando tal entendimento, Koch (1997) salienta que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 1997, p. 25). Logo, concebido como uma atividade de interação, o âmbito textual não somente abarca o conhecimento gramatical/linguístico, como também engloba os fatores pragmáticos os quais podem oferecer informações relevantes para os processos de construção de sentidos do texto e da articulação das ideias.

Desse modo, sob orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto:

- a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
- b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais;
- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global (KOCH, 2003, p. 26).

Essas perspectivas corporificam o texto a uma materialidade linguística de variada extensão, constituindo um todo organizado de sentido, que apresenta coerência e adequação à comunicação (tanto oral quanto escrita) naquilo a que se propõe, em determinada situação social. Partindo desse pressuposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Médio (1999) defendem que

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua utilização e a razão do ato linguístico. [...] O texto só existe na sociedade e é

produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 1999, p. 139).

Tal definição evidencia um ensino em que o texto é desenvolvido como o produto sócio-histórico-cultural do aluno. Sendo assim, a produção escrita em contexto escolar, pelo menos no documento curricular, não é mais vista como uma atividade que ocorre meramente para a obtenção de uma nota, mas, sim, uma “atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 2003, p. 26).

Nessa linha de raciocínio, podemos verificar que, a partir dos vários conceitos sobre o que vem a ser texto, encontram-se subjacentes concepções de escrita que nos mostram o modo como o texto pode ser contemplado. Com efeito, Koch e Elias (2009) apontam três concepções em que a escrita pode ser compreendida, a saber: com o foco na língua, no escritor ou na interação.

Na concepção de escrita com foco na língua, segundo as autoras, o texto é considerado como o produto da codificação feita pelo escritor e será decodificado pelo leitor. Nessa perspectiva, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada, já que não há espaço para informações implícitas. Desse modo, o ensino da escrita está pautado no domínio gramatical e vocabular que o aluno precisa demonstrar no seu texto. Consequentemente, priorizam-se, na avaliação textual, os aspectos gramaticais, não havendo enfoque para uma observação linguística no que tange aos elementos da textualidade, a exemplo da coesão e coerência.

Na concepção de escrita com foco no escritor, o texto é visto como um produto do pensamento desse escritor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. O leitor acaba exercendo um papel essencialmente passivo (KOCH, 2003). Por conseguinte, o ensino de escrita aparece relacionado aos estudos linguísticos de vertente cognitiva formal, que, por sua vez, ficam nas práticas escolares, vinculados à gramática normativa, com um modelo lógico de ensino de língua. O professor deixa de ser figura central no processo de ensino-aprendizagem, pois a escrita é considerada uma atividade individual do sujeito. Cabe ao professor transmitir o conhecimento acumulado e apresentar as formas corretas de expressão, retiradas dos clássicos literários consagrados. Assim, na avaliação textual, encaram-se os acertos e os erros de acordo com o que é ditado pela norma padrão.

Na terceira e última concepção, a escrita com foco na interação, também de acordo com Koch e Elias (2009), o texto é compreendido na relação escritor-leitor, já que o autor pensa no que vai escrever considerando o seu leitor. Com isso, o sentido do texto resulta da interação entre os interlocutores, vistos como sujeitos ativos que são construídos dialogicamente no texto. Nesse caso, o professor terá como interesse auxiliar o aluno/escritor a mobilizar estratégias durante a produção do textual, como: ativação de conhecimentos, seleção e desenvolvimento de ideias, progressão textual, balanceamento de informações e revisão de escrita (KOCH; ELIAS, 2009). Dessa maneira, a avaliação textual passa a ser processual e diagnóstica, visando não apenas os aspectos gramaticais, mas também os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos.

Diante dessas considerações, pode-se compreender texto como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Com base nessa definição e na última concepção apresentada por Koch e Elias (2009), podemos fazer um recorte para pensar no ensino de escrita alicerçado no estudo dos gêneros textuais, pois “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Logo, se texto e gênero textual funcionam como meios de interação, esse processo tende a ser facilitado quando se tem em vista o ensino da Língua Portuguesa, especificamente, da escrita na perspectiva do gênero textual.

Assim, para entender a prática de escrita no vestibular, o que será discutido na subseção a seguir, torna-se importante compreender o texto enquanto objeto de ensino e representação de um gênero textual.

3.2 A redação escolar e os exames vestibulares

Fundamentados na noção de que o estudo de escrita está interligado à abordagem de texto e gênero textual, tomamos como foco para nossa pesquisa a compreensão sobre o gênero textual redação escolar. Esse gênero tem destacada presença na vida escolar dos estudantes, sendo comumente requisitado em provas de avaliação educacional, processos seletivos para o ingresso em universidades, programas acadêmicos e empregos.

Para definir a redação, Guedes (2009) observa que essa prática de escrita remonta exponencialmente à década de 1950:

O uso do termo redação intensificou-se a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a findar com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970. Redação expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios, eficiência que acabou por se tornar o emblema da sociedade brasileira nesse período (GUEDES, 2009, p. 89).

É a partir da década de 1970, impulsionada pelo Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que a prática de redação ganhou ênfase no ensino de língua. Esse decreto determinou que todas as instituições que realizassem vestibulares fossem obrigadas a efetuar uma prova de redação na disciplina de língua portuguesa. A decisão de obrigatoriedade de fazer redação para ingressar no Ensino Superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, principalmente, no Ensino Médio. Desde então, a comunidade escolar optava por um dos dois caminhos: ou preparava o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou, como acontecia na maioria dos casos, preparava o aluno para passar no vestibular, enfatizando o ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das universidades e outras instituições de Ensino Superior.

O termo redação engloba realizações textuais de tipificação distinta (descrição, narração e dissertação), pois, como afirma Marcuschi (2007), a redação escolar é um macrogênero, com ao menos duas subcategorias: endógena e mimética. Ambas são produzidas na escola, predominantemente circulam nesse espaço social e têm a mesma função sociocomunicativa pedagógica. Em linhas gerais, a primeira diz respeito à produção da escrita histórica e tradicionalmente trabalhada na escola; já a segunda refere-se aos gêneros textuais que migram do contexto extraescolar para a sala de aula. Sendo assim, a redação endógena é a que nos interessa, visto que a produção clássica da redação escolar é a dissertativo-argumentativa.

A predileção por essa prática de escrita, no âmbito tanto acadêmico quanto profissional, se dá pela razão de que a proeminente função da redação é levar o educando a dissertar e a argumentar, isto é, apresentar uma problemática e discuti-la com base em argumentos próprios, podendo, também, complementar sua argumentação por meio de informações e dados que consigam embasar o seu ponto de vista (RODRIGUES, 2014). Dessa forma, para que a argumentação se torne eficiente e atinja os objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de natureza lógica e linguística dos quais dispõe, apresentando as razões utilizadas para convencer, persuadir ou influenciar o leitor (GARCIA, 2010).

Textualmente, a argumentação é feita por operadores ou marcadores argumentativos, os quais organizam as ideias e promovem a progressão textual de tal forma que haja coesão e coerência. Pelo uso destes elementos, o ato de argumentar é visto como algo essencialmente linguístico no sentido de que o uso dos elementos conduz para determinadas conclusões, para determinadas orientações e estratégias argumentativas (KOCH; ELIAS, 2017). Salienta-se, portanto, que uma dessas estratégias argumentativas se dá justamente pela seleção lexical realizada pelo escritor – assunto que será discutido na próxima seção.

Com vista a todos esses apontamentos, pode-se dizer que a redação escolar, de uma maneira geral, é um texto “que permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais, a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese” (XAVIER, 2015, p. 14). Assim, essa prática de escrita consiste em um ato tanto pedagógico quanto social no qual alguém diz algo a outro alguém não somente para ser avaliado, mas para posicionar-se sobre determinada questão, para interagir com o outro que o cerca, seja ele o professor, os colegas ou a comunidade de modo geral.

3.3 Correção e avaliação do texto escrito e da redação

A prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas, sendo a avaliação uma das etapas mais importantes desse processo de produção. Partimos do pressuposto de que, no âmbito escolar, a avaliação do texto escrito é um processo que tem a correção como etapa imprescindível. Todavia, essa lógica não é seguida na avaliação da redação dos exames vestibulares, tendo em vista o tratamento unicamente analítico que os processos seletivos dão aos textos dos candidatos. Por esse motivo, nesta subseção procuramos esclarecer e compreender a função de cada uma dessas práticas – correção e avaliação – no contexto escolar e do vestibular.

De acordo com Serafini (1998), a correção e a avaliação textual são procedimentos que caminham lado a lado e, por isso, às vezes, são confundidos, não deixando de ser dois procedimentos diferentes. Ao discorrer sobre essas distinções, a autora explica:

A correção é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. A avaliação, por sua vez, consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final em relação aos demais textos, aos desempenhos médios dos colegas, e aos resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno (SERAFINI, 1998, p. 13).

Assim, a correção e a avaliação textual são atividades intrínsecas de um mesmo processo pedagógico. Nesse processo, o professor usa um procedimento de correção para a subsequente avaliação do texto do aluno. Desse modo, Serafini (1998) e Ruiz (2010) classificam esses procedimentos em quatro tipos, sendo eles: correção indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa.

Na correção indicativa, o professor concentra-se em indicar o erro e, assim, pouco altera o texto, esperando que os erros indicados sejam compreendidos e corrigidos pelo aluno (SERAFINI, 1998). Já na correção resolutive, a ação do professor equivale a solucionar os erros presentes no texto do aluno, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros (SERAFINI, 1998). Por sua vez, na correção classificatória, o professor marca a especificidade do erro cometido por intermédio de uma catalogação dos erros, dispostos em categorias de acordo com a especificidade de cada elemento: problema de concordância, gramática, ortografia, pontuação, coerência etc. Por fim, na correção textual-interativa, o professor orienta o aluno tecendo sugestões, questionamentos, esclarecimentos, contra-argumentos, orientações, indicações, etc. (RUIZ, 2010), a fim de servir como andaime no qual o aluno é levado a ler seu texto criticamente e a refletir, na reescrita do texto, sobre as soluções para os problemas apontados na correção (COLAÇO; BAZARIM, 2017).

A partir dessas observações, é possível concluirmos que a correção se caracteriza como uma intervenção que o professor faz sobre o texto do aluno com o objetivo de melhorá-lo. Nessa linha de raciocínio, constatamos que essa prática não é aplicada pela banca avaliadora dos exames vestibulares, já que a finalidade não é de procurar melhorar o desenvolvimento textual do candidato, mas de qualificar e quantificar esse desenvolvimento para a possível aprovação ou reprovação dele. Para isso, interferindo ou não no texto, o avaliador traz imbuídas concepções que podem justificar as decisões e as perspectivas priorizadas no ensino e na avaliação textual.

Nesse sentido, Suassuna (2007), ao abordar os paradigmas de avaliação, afirma que o ato avaliativo não é neutro e que a opção por um determinado modelo de avaliação relaciona-se com opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma visão de mundo, conforme os objetivos e resultados pretendidos. Por isso,

[...] existiriam dois grandes paradigmas de avaliação: um, caracterizado pela classificação, pelo controle, pela competição, pela meritocracia que chamamos aqui de avaliação tradicional ou classificatória, e outro, caracterizado pelos aspectos formativo, processual, democrático – que chamaremos aqui de reguladora ou formativa (SUASSUNA, 2007, p. 27).

A avaliação tradicional tem como função punir, premiar, rotular e classificar o aluno. Esse tipo de avaliação enfatiza o certo ou o errado, não valorizando o processo de construção do conhecimento, mas o produto cujos resultados traduzem-se em notas. O olhar direcionado para o texto é objetivo, detectando as violações cometidas pelo aluno na superfície textual, por exemplo, erros ortográficos e gramaticais (SUASSUNA, 2007). Essa tradicional prática avaliativa não visa o desenvolvimento de atividades de planejamento, revisão e reescrita textual. Por essa razão, os vestibulares adotam essa prática, na medida em que elegem os candidatos a partir dos acertos ou erros verificados na prova de redação, o que se justifica, inicialmente, pela necessidade de objetividade que é permitida por esse tipo de avaliação.

De outro modo, a avaliação formativa tem por objetivo verificar se o que foi proposto está sendo atingido durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela se fundamenta na ideia de um processo avaliativo contínuo, processual e diagnóstico, que “serve para pensar e planejar a prática didática” (SACRISTÁN, 1998, p. 297), considerando como, o que, para quem e para quem está o que se pretende ensinar. Nesse caso, o texto é concebido como um processo, uma atividade de interação linguística entre o professor e o aluno, possibilitada por meio de correção e reescritas. Portanto, a avaliação textual não é realizada de maneira simplista, com foco exclusivamente técnico ou formal – como no caso dos processos seletivos –, pois o que importa é a observação do desenvolvimento da competência de escrita do aluno, isto é, o alvo avaliativo é a aprendizagem do aluno, como também a sua inserção no mundo da linguagem.

Nos vestibulares, a avaliação tradicional se faz pertinente ao contexto de classificação que lhe é característico, uma vez que a competência de escrita do estudante é considerada como objeto de aprovação/reprovação e não de ampliação.

Corroborando com os paradigmas apresentados, Antunes (2006) afirma que

[...] qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da **autoavaliação**. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Ninguém poderá dispensá-lo de, ele próprio, voltar-se para atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência (ANTUNES, 2006, p. 164, grifos da autora).

Diante dessa perspectiva, o aluno participa ativamente do ato avaliativo, já que também será responsável por julgar sua aprendizagem, adquirindo, assim, uma postura e uma visão crítica sobre seu desenvolvimento textual. Essa ação não é possível no contexto

avaliativo dos vestibulares, tendo em vista que o estudante é considerado um sujeito passivo na prática.

Ante o que foi exposto, percebemos como as ações tanto de corrigir quanto de avaliar textos desencadeiam processos bem mais amplos e significativos. Podemos, então, encarar a correção e a avaliação como influenciadoras do ensino e, tal qual o ensino, “dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam” (ANTUNES, 2009a, p. 217).

Indo além do espaço escolar, também conseguimos observar como a ação avaliativa permanece fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos, uma vez que “nenhum processo avaliativo é neutro” (HERNANDES, 2015, p. 43), pois ele sempre parte das concepções e valores de quem avalia. Mesmo que se queira, na atividade de avaliação de textos em larga escala – o caso dos vestibulares –, objetivar, neutralizar e padronizar ao máximo os critérios com a justificativa de uma lisura maior no processo, essa atividade nunca deixará de ser realizada tendo por base valores teórico-epistemológicos.

Ainda assim, ao se estabelecerem critérios claros e definidos para orientar a avaliação textual, teremos uma avaliação menos arbitrária, visto que o uso de critérios atua como uma espécie de ferramenta capaz de ajudar o professor/avaliador a analisar, de modo mais objetivo, sem se deixar ser tão influenciado por fatores subjetivos e um olhar parcial, “fatores como a imagem que faz do aluno [candidato], maior (ou menor) interesse por um determinado tema, afinidade (ou não) com um ponto de vista defendido, posicionamento ideológico, entre outros” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 44). Desse modo, o que vai revelar, então, a influência de determinada teoria ou concepção nessa avaliação será o modo como essa grade de avaliação está organizada, os critérios que serão elaborados e os pesos que cada um terá na nota final atribuída ao texto.

Haja vista a importante tarefa dos critérios nesse processo, eles também auxiliam o professor/avaliador a considerar a relevância de aspectos para além da natureza gramatical, entendendo que “esse não pode ser o único parâmetro para definir a qualidade de um texto” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 44). Isso só é possível, obviamente, quando a banca elaboradora dos critérios de avaliação assume uma visão mais sociointeracional de língua, privilegiando aspectos mais funcionais que formais na avaliação do texto.

Costa Val (1991), pensando nesses critérios de avaliação textual, defende que um texto só é bem compreendido a partir de uma análise criteriosa regida por meio de três aspectos: (i) pragmático, que tem a ver com o funcionamento informacional e comunicativo do texto; (ii) semântico-conceitual, que diz respeito à coerência textual; e (iii) formal, que corresponde à

coesão textual. A autora sugere que, na avaliação, deve-se considerar principalmente o sentido do texto e valorizar o dizer do autor do texto.

Além disso, uma vez usados como parâmetros, os critérios analíticos também podem auxiliar na tarefa de emissão de notas e conceitos às aprendizagens dos alunos, visto que “os textos produzidos em contextos escolares precisam, muitas vezes, receber um conceito ou uma nota que sirva como parâmetro para que tanto o professor quanto seus alunos possam acompanhar, ao longo do ano do desenvolvimento da escrita” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 44). Nesse caso, os critérios são fundamentais para se estabelecer um alinhamento entre o que se pretende ensinar com o que se tem aprendido e o que efetivamente é cobrado nas avaliações e correções textuais escolares.

Assim como no contexto escolar, no contexto avaliativo dos processos seletivos, em especial os vestibulares, encontramos a necessidade do estabelecimento de critérios para a análise textual da prova de redação, principalmente porque o desempenho dos candidatos é avaliado por um grupo heterogêneo de avaliadores – e não por um avaliador único, como ocorre em sala de aula. Logo, esses parâmetros devem possibilitar, ao máximo, a homogeneidade no olhar de todos, de modo que desempenhos semelhantes recebam pontuações semelhantes.

Em síntese, no ato avaliativo, em qualquer que seja a sua dimensão, os critérios sempre precisarão estar presentes. Focalizando o caso dos vestibulares, os critérios analítico-textuais servem para um avaliar classificatório, pois têm apenas a finalidade de

[...] verificar o nível de desempenho do educando (candidato) em determinado conteúdo [...] e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação (para tanto, podendo utilizar-se de níveis variados, tais como: superior, médio-superior, inferior, sem rendimento; ou notas de 0 a 10, ou coisa semelhante). Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não-eleitos”. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva (LUCKESI, 2011, p. 202).

Com base nisso, o ato de avaliar se reduz a um julgamento do texto do vestibulando, no qual se interpretam valorativamente as “possíveis ‘violações’ linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto” (RUIZ, 2010, p. 33). Desta forma, um bom texto para a banca avaliadora dos vestibulares seria aquele que não apresenta erros com relação aos elementos linguísticos, sendo um deles a escolha dos itens lexicais.

Neste trabalho, o nosso foco recai, justamente, no entendimento do ato avaliativo, na medida em que procuramos compreender como os avaliadores são orientados a analisar e interpretar os possíveis erros detectados sobre a seleção lexical nos textos dos candidatos.

4 FATORES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM TEXTOS ESCRITOS ESCOLARES

A escrita tem sempre sentidos e funções. As palavras que compõem o texto são combinações geradoras de sentidos. Por isso, ao se avaliar um texto, é necessário levar em consideração não só os erros gramaticais ou ortográficos, mas também “as funções do léxico [especificamente, os itens lexicais] na construção do texto, sobretudo no âmbito de sua coesão e de sua coerência” (ANTUNES, 2012, p. 19). Nessa perspectiva, o léxico é compreendido como o componente da língua que funciona na interação e atua na construção do texto, uma vez que, a partir do momento em que o falante compreende o léxico em funcionamento na língua, ele compreende melhor o mundo ao seu entorno, isto é, os textos que são colocados em prática nos seus variados contextos de uso.

Desse modo, tendo em vista o papel que a seleção lexical desempenha textualmente, nesta seção procuramos compreender sua importância enquanto mecanismo textual e critério avaliativo. Para isso, seguiremos um percurso que apresenta as concepções e perspectivas de ensino de léxico nas aulas de língua portuguesa, além dos fatores e critérios que dizem respeito à avaliação dos itens lexicais textualmente.

4.1 Lexicologia e ensino de português

De acordo com Isquierdo e Abbade (2020), no rol das ciências do léxico, temos grandes áreas, a saber: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Como o foco deste trabalho é discutir sobre a avaliação da seleção lexical no desenvolvimento textual, a área à qual nos dedicaremos será a Lexicologia, mais especificamente a Lexicologia Didática ou Pedagógica. Esta ciência é considerada como a área da Linguística que estuda as unidades lexicais de uma língua. Krieger e Finatto (2004) a consideram como o estudo científico do léxico, isto é, das palavras disponíveis aos usuários de uma determinada língua.

Nessa perspectiva, Neves (2020) explica que três concepções teórico-metodológicas podem pautar a investigação sobre o léxico na Linguística: a concepção estrutural, que empreende o estudo do léxico como a análise dos elementos morfossintáticos, a concepção cognitiva, que entende o trabalho com o léxico como a análise semântica dos itens lexicais, e a concepção textual-interativa, que compreende o léxico a partir da análise do funcionamento dos itens lexicais no texto.

A concepção estrutural, ou morfossintática, baseia-se no estudo dos processos morfológicos de formação de palavras. Nessa concepção, há a ideia de que o léxico seja uma “lista estruturada de palavras” (NEVES, 2020, p. 78), acarretando, assim, um estudo descontextualizado das palavras da língua. Dessa maneira, o estudo do processo de formação de palavras focaliza as fórmulas padronizadas para dar forma às novas palavras, ou seja, na análise da combinação de elementos já existentes no sistema linguístico, que estão sempre prontos para desencadear a formação de novas palavras (BASÍLIO, 2004). Para o ensino de língua, de um modo geral, o conhecimento lexical do aluno corresponde a um conjunto de regras que definem relações lexicais e especificam as formações lexicais possíveis, podendo perceber as palavras enquanto objetos morfológicos.

Ao se aderir a essa concepção estrutural do léxico, na avaliação do texto do aluno, o léxico é avaliado a partir de uma visão estrutural dos itens lexicais que compõem o texto, isto é, volta-se a atenção para a forma escrita das palavras.

À vista disso, Antunes (2009b) acrescenta:

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 (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas) (ANTUNES, 2009b, p. 141).

Segundo a autora, nessas tradicionais práticas de ensino de língua, o tempo destinado ao léxico ainda ocupa um lugar insignificante, reduzido, na maioria das vezes, a uma lista de palavras retiradas do texto destituídas de sentido e sem contextualização. Assim, o estudo do léxico está restrito à dimensão do significado, ou mesmo apenas do significante, ignorando, portanto, questões relacionadas ao processamento textual.

A partir dessas observações, percebemos a adesão a uma concepção cognitiva, ou semântica, na qual as palavras se agrupam por associações semânticas, e essa associação reflete um tipo regular de agrupamento lexical. Tal agrupamento é uma atividade em que se estabelece a relação entre uma unidade lexical nova e outra já conhecida, prática que contribui para que o aluno identifique as usuais relações sintagmáticas e paradigmáticas estabelecidas pelas unidades lexicais. Essas atividades oferecem contexto significativo, porém restrito e incompleto. Não se considera, portanto, o desempenho ou o uso desse sistema em situações de interação. Por causa disso, o estudo do léxico pelo cognitivismo mais formal é, por vezes,

resumido à análise dos significados de determinadas expressões, literais ou figuradas (BIDERMAN, 2001).

Por essa razão, quando se adere a essa concepção cognitivista, a avaliação textual do aluno fica restrita à observação do estilo do texto que ele consegue produzir, isto é, se ele consegue apresentar um texto com palavras diversificadas e sentidos associados.

No que diz respeito às atividades de exploração dos significados das palavras, o aprendizado centra-se nas considerações sobre sinônimos e antônimos. Em sua maioria, são tarefas realizadas com base em frases retiradas do texto, com uma operação de substituição de palavras nas frases, mas sem levar em conta como a troca de palavras pode alterar o sentido textual. Para Antunes (2012), tal exercício

[...] ‘esconde’ o que acontece em nossa experiência verbal, onde, funcionalmente, as substituições de uma palavra por seu sinônimo ou a ocorrência de um seu antônimo acontecem não pelo recorte da primeira e uso da segunda, mas pela presença simultânea das duas na superfície do texto (ANTUNES, 2012, p. 23).

O posicionamento de Antunes (2012) vai de acordo com o de Marcuschi (2004), ao afirmar que o léxico de uma língua não pode ser considerado como uma listagem de itens capaz de representar todos os objetos do mundo. Para o autor, a aquisição e o uso do léxico ocorrem a partir da relação entre a cognição e as vivências socioculturais do falante.

Pensar o léxico de uma língua nos leva a pensar no uso e no funcionamento das palavras, nos seus sentidos funcionando discursivamente. Pensando a palavra em uso, vemos o léxico enquanto o compartilhamento de saberes entre os membros de uma comunidade de fala, pois, à medida que o falante se utiliza do seu acervo lexical e cultural e devido à interação intrínseca ao discurso, há o que podemos chamar de troca de experiências lexicais.

Por conseguinte, essa perspectiva precisa ser bem direcionada na sala de aula de forma que o professor compreenda que o ensino-aprendizagem dos itens lexicais deve levar em conta não apenas a palavra dicionarizada, mas, sobretudo, a palavra em seus contextos de uso.

Pensando no ensino do vocabulário, Bezerra (2004) explica que, até a década de 1980, eram as teorias formalistas que predominavam no estudo do léxico. A partir da década de 1990, entretanto, com as mudanças e descobertas nas teorias do texto, uma nova visão passa a predominar. Em um panorama sobre os estudos do léxico nas teorias linguísticas no Ocidente e no Brasil, a autora destaca:

Com os estudos de texto, oral ou escrito, divulgados pela linguística textual e linguística aplicada, a abordagem de vocabulário na sala de aula começa a ser alterada: aos poucos o item lexical (unidade de estudo) vai sendo estudado no âmbito do texto, não mais simplesmente da frase ou de forma isolada. Além das relações semânticas (sinônimo, antônimo, polissemia), é necessário também identificar o funcionamento dos itens lexicais no texto, para se construir uma unidade de sentido, fazer inferências, generalizações, perceber o papel das figuras de linguagem no texto; e para construir uma unidade, ao produzir-se um texto, selecionando vocabulário adequado ao tema, ao destinatário, ao registro linguístico e às intenções do autor. Assim, o estudo de vocabulário na sala de aula poderá ser produtivo (BEZERRA, 2004, p. 25).

Consoante as palavras de Bezerra (2004), Neves (2020) apresenta a concepção textual-interativa, que propõe o estudo do léxico no texto a partir das atividades de interação verbal. Essa concepção considera a influência de fatores extralinguísticos, tais como o contexto de produção e a interlocução, no funcionamento do sistema lexical. Assim, a aquisição e o uso do léxico têm como fator dependente as demandas de comunicação, sugeridas de acordo com os elementos socioculturais do período de realização da situação comunicativa. O item lexical assume significados diversos a partir de como os usuários da língua o compreendem e o realizam em contextos diferentes. O sistema lexical, portanto, é capaz de produzir sentidos de acordo com a intenção dos usuários da língua (KOCH, 1997, 2015; MARCUSCHI, 2012).

Na concepção textual-interativa, o estudo do léxico é baseado em seu funcionamento dentro da textualidade. Procura-se entender como o sistema lexical estabelece articulações dentro do texto, a fim de promover a coesão e a coerência textuais. Além disso, também faz parte de uma análise sob a concepção textual-interativa verificar como a seleção dos itens lexicais é realizada por cada usuário da língua em suas ações de linguagem, de modo a perceber os sentidos construídos por esses itens (ANTUNES, 2012; NEVES, 2020).

Desse modo, refletir sobre o léxico com esse tipo de abordagem é entender que

[...] o aspecto lexical constitui [um] núcleo da observação. Contudo, não se trata de descrever o léxico sob o ponto de vista de uma teoria lexical, mas de observá-lo [e contemplá-lo] no seu aspecto enunciativo. [...] Defende-se a posição de que o léxico não funciona autonomamente, mas em conjunção com outros fatores [dentro do texto e da interação]. Assim, estudar léxico é também estudar contexto (MARCUSCHI, 2003, p.2).

Nessa visão, torna-se mais perceptível que o ensino do léxico não pode ser desvinculado do trabalho com o contexto sociocomunicativo, a cultura, os gêneros textuais, o

discurso, enfim. Adotando essa perspectiva, o trabalho com o léxico torna-se mais significativo nas práticas de sala de aula, especialmente, nas atividades de produção textual.

Assim, ao aderir a essa concepção textual-interativa, na avaliação textual, passa-se a observar se o aluno consegue fazer o uso adequado dos itens lexicais contextualmente e o léxico é visto como “elemento estruturante do texto” (ANTUNES, 2012, p. 154), relacionado às propriedades da coesão e da coerência.

4.2 Seleção lexical nos textos escolares

Consideramos que a escolha e o uso que se faz do léxico resultam do conhecimento tanto advindo das experiências do cotidiano quanto adquirido na própria sala de aula – independentemente do nível em que se dê a escolarização. Dessa forma, chama atenção o modo como usamos os mecanismos linguísticos, textuais e discursivos na estruturação da “unidade” do texto escrito, pois, como Cardoso (2015) reconhece,

[...] a escolha lexical usada na elaboração de um texto diz muito sobre as intenções comunicativas de quem o produziu e de seu papel na sociedade. As palavras selecionadas podem revelar valores ideológicos, retratar o conjunto da experiência humana acumulada, assim como práticas sociais e culturais, já que é no léxico que se veem representadas, de forma mais objetiva, as visões de mundo dos sujeitos participantes da prática discursiva (CARDOSO, 2015, p. 124).

Redigir um texto escolar representa muito mais do que simplesmente escrever palavras no papel. Essa ação pressupõe escolha lexical, conhecimento enciclopédico, conhecimento linguístico, além de manifestar os posicionamentos ideológicos do aluno/escritor (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2010). Assim, destacamos como a seleção lexical é uma importante estratégia de convencimento e de argumentação, na medida em que se mostra como parte fundamental no processo de entendimento de que por detrás de todo texto há intenções, informações, ideologias.

Logo, é facilmente perceptível como é relevante que o professor leve o aluno a compreender que uma efetiva prática do texto escrito passa, idealmente, pelo processo da seleção lexical com vistas à construção do sentido global do texto e a adequação dos termos à situação comunicativa, proporcionando, desse modo, que o texto expresse suas condições sociais, culturais e históricas. Ao selecionar as palavras que irão compor seu texto, o autor

tenta expressar a partir delas seu ponto de vista em relação ao mundo que o cerca, emitindo juízos de valor, além de buscar estabelecer uma interação entre autor-texto-leitor.

Como já apresentamos, o ato de escrever é uma atividade de interação com o outro, que se realiza em gêneros de textos específicos, de forma orientada, colaborativa e contextualizada. Antunes (2005), ao defender que o ato de escrever envolve, além dos conhecimentos linguísticos, os pragmáticos, discorre:

Creio que já se pode perceber como tudo na linguagem está inter-relacionado. [...] Ou seja, se escrever constitui uma atividade interativa, contextualmente situada e funcionalmente definida, é natural que cada texto seja marcado pelas condições particulares de cada situação. Isso significa dizer que tudo o que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai se refletir nas escolhas a serem feitas. [...] São os elementos pragmáticos, pois, que determinam as escolhas linguísticas e não o contrário (ANTUNES, 2005, p. 33-34).

Dessa maneira, entender o texto como processo da interação significa levar em consideração fatores como a interlocução e o contexto comunicativo como determinantes para as escolhas lexicais. Isso porque, “no processo de textualização, são os interlocutores que decidem que propriedades do léxico serão ativadas na interação, realizando movimentos de ativação, desativação e reativação de significados” (NEVES, 2020, p. 97). Por conseguinte, a vivacidade de uma língua está ligada à produtividade semântico-lexical de seus falantes, da maneira como concebem o mundo, bem como suas interações em todas as esferas da sociedade, adequando-se aos mais variados contextos das situações comunicativas.

Em vista disso, Simões e Rei (2015) enfatizam como a adequação lexical é fundamental para uma boa produção e interpretação textual.

No plano funcional, deve-se chamar a atenção do falante para a importância da escolha das palavras e expressões na formulação dos enunciados com que irá comunicar-se. Dependendo da seleção realizada, sua comunicação poderá ser eficiente ou não. Ademais, de suas opções vocabulares também podem resultar situações agradáveis e desagradáveis, uma vez que na interação mobilizam-se afetos, estados de espírito do interlocutor; logo, se a escolha não for acertada, os resultados da interação poderão ser desastrosos (SIMÕES; REI, 2015, p. 58).

Por essa razão, é preciso ter em mente que as escolhas lexicais não são aleatórias. Os significados vão surgindo nos textos por associações que as palavras estabelecem entre si, uma acionando outra, e ativando conhecimentos arquivados na memória do autor, decorrentes

de situações vivenciadas no mundo. Dessa rede de associações resulta a unidade de sentido dos textos. Para chegar à compreensão dessa unidade, o aluno precisa passar pelas etapas de identificação e reconhecimento das palavras individualmente, bem como pela percepção das ligações estabelecidas entre elas e entre elas e o mundo, a fim de se posicionar criticamente e socialmente e de se reconhecer ou não nos discursos veiculados.

Antunes (2012) argumenta sobre a existência de fatores contextuais que condicionam e interferem na seleção dos itens lexicais de determinado texto. Assim, ao elencar esses fatores, percebemos que o assunto a ser tratado, a intenção do que se diz, o gênero textual, o suporte, o receptor, a modalidade de uso da língua, o grau de formalidade e o contexto influenciam diretamente nas escolhas vocabulares durante a produção textual. Todos esses elementos são imprescindíveis ao pleno domínio linguístico que o aluno precisa adquirir no decorrer da sua vida escolar, conforme preconizam os documentos educacionais.

Sob esse ângulo, no processo de elaborar o dizer, o assunto ou tema, a depender dos sentidos pretendidos, constitui-se como uma necessária delimitação entre as palavras que serão escolhidas ou descartadas, limite este que resulta da amarração imposta pelo princípio de coerência a que todo texto está submetido. Desse modo, é imprescindível ter conhecimento sobre o que se vai escrever, para que a escolha das palavras seja adequada ao assunto, e seu conteúdo temático possa ter fluência e sentido, uma vez que essa escolha deve estar a serviço do que se pretende expor, argumentar, narrar, descrever e instruir/prescrever.

Por essa razão, as palavras e seus sentidos que constroem o texto possuem um papel importante na função de fazer o interlocutor compreender a temática que está sendo dissertada.

Também o propósito comunicativo configura-se como outro indispensável fator para a escolha lexical durante a produção de um texto. É certo que toda expressão com sentido ocorre para se cumprir uma intenção de comunicação, já que toda ação de linguagem não se desenvolve ao acaso, tudo o que expressamos tem uma finalidade (ANTUNES, 2012). Assim, o que se escreve naturalmente encadeará determinadas escolhas, por isso é tão necessário atentar nos propósitos que o texto assume diante do interlocutor.

Na redação dos vestibulares, por exemplo, o propósito comunicativo é bem claro: convencer o leitor sobre a problemática que está sendo dissertada. Portanto, o autor precisa escolher as palavras que vão lhe ajudar na argumentação e na sustentação do seu ponto de vista fazendo com que seu interlocutor compreenda a ideia que está sendo apresentada.

Ademais, o gênero textual revela-se como um dos grandes determinantes da escolha das palavras por estabelecer significativa correlação com os demais elementos contextuais.

Como cada gênero funciona como um delimitador de dada ação de linguagem, apresentando características linguísticas e composicionais próprias, é inevitável que essas peculiaridades interfiram na seleção vocabular. Além disso, não há como negar a pertinência que a definição do suporte para veicular o texto adquire no momento da escrita, tendo em vista que, a depender da relevância e do alcance social que o suporte apresenta, maiores são os cuidados do autor na configuração da forma do texto e da natureza de seu vocabulário (ANTUNES, 2012).

Quando comparamos, por exemplo, o teor vocabular de uma redação escolar e de uma piada, notamos que a produção de uma redação exigirá do aluno/autor muito mais rigor na opção vocabular do que a produção de uma piada, pois são gêneros com diferentes suportes, finalidades sociocomunicativas e características composicionais bem diversas.

Dentro desses fatores, o leitor ou público-alvo, vinculado a outros aspectos, exerce grande influência para a definição do vocabulário e dos recursos de linguagem a serem utilizados na composição do texto. Nesse caso, a escolha das palavras deve estar relacionada à capacidade de interpretação e de compreensão do interlocutor, visto que a linguagem do texto é a efetiva comunicação e interação entre autor-texto-leitor. Essa interação, resultante da modalidade em que se configura – seja oral seja escrita – e do contexto comunicacional, evidencia o nível de formalidade das palavras, pois, além das diversas situações sociais de uso informal da língua, nas quais o aluno já está envolvido, deve ser levado em conta que há demandas sociais de produções de texto mais formais, como ENEM, vestibular e até concursos públicos. Isso significa que, a depender do nível que se pretenda, se mais formal ou mais informal, utilizaremos no texto palavras mais familiares, espontâneas, ou, então, mais técnicas, rebuscadas (ANTUNES, 2012).

Em vista disso, Antunes (2012) ainda ressalta a importância de ter um vocabulário ampliado, pois a variação lexical de que o aprendiz dispõe pode impactar em seu desempenho em uma redação, por exemplo – a depender da exposição e do emprego consciente do léxico. Outrossim, a autora destaca que, dependendo do discurso, a repetição pode também assegurar ao texto continuidade semântica. Tradicionalmente a repetição é avaliada de maneira negativa (KOCH, 1997), levando, assim, o aluno a identificar o recurso da repetição como algo que empobrece o texto. Todavia, a repetição lexical, de acordo com o projeto comunicativo do escritor, pode apontar para uma unidade temática relacionada ao assunto central do texto, seu fio condutor, funcionando como uma pista que reativa na memória do leitor a direção que o texto está tomando (ANTUNES, 2010).

Desse modo, é oportuno que o estudante entenda a função dos itens lexicais no texto e aumente seu acervo lexical ao longo da formação escolar no que se refere às habilidades de compreensão e produção, já que sua produção linguística tende a ser avaliada, especialmente no contexto escrito.

As propostas de redação dos vestibulares, por exemplo, mostram como é essencial que o candidato faça a seleção lexical ou escolha vocabular apropriada para a construção do significado textual, uma vez que ela pode servir como excelente estratégia de persuasão. A escolha cuidadosa de palavras revela as intenções do autor, além de fornecer informações importantes sobre os elementos participantes do ato comunicativo (NEVES, 2020).

Na arquitetura textual, o autor providencia a relação entre as escolhas lexicais estabelecidas, elabora estrategicamente a construção argumentativa, coordena o arranjo selecionado, relacionado em uma sequência devidamente estruturada, a fim de defender seu ponto de vista e convencer o leitor. Tal dinamicidade na articulação dos argumentos corrobora na construção de um texto que tem coesão e coerência, mecanismos fundamentais na organização das ideias, na clareza e objetividade da argumentação. Por isso que os itens lexicais assumem um papel central no estabelecimento da continuidade semântica, criando e sinalizando a coesão e a coerência do texto, entre outros recursos da textualidade (NEVES, 2020).

Convém ressaltar que a coesão é definida como um fenômeno da organização superficial do texto, orientado para o estabelecimento da continuidade semântica que a natureza comunicativa do texto impõe. Por esta razão, a continuidade de sentido do texto corresponde a sua coerência, a qual promove a articulação significativa entre as partes sequenciais do texto (ANTUNES, 2012, p. 96). Noutros termos, a coesão confere ao texto a continuidade semântica necessária à sua coerência linguística. Sendo assim, “o cuidado com as devidas escolhas lexicais é decisivo para coerência e coesão do texto” (KRIEGER, 2012, p. 75).

Diante do que foi apresentado, podemos concluir que “a seleção lexical constitui um nível central ligado à atividade de produção de sentido” (MARCUSCHI, 2003, p. 7), além de ser um elemento fundamental no estabelecimento da textualidade e revelar-se como uma grande estratégia de persuasão e argumentação. Portanto, considerar a seleção lexical como um critério avaliativo é mostrar-se atento na habilidade/competência lexical do aluno/vestibulando, analisando a capacidade que ele tem de não apenas conhecer os significados das palavras, mas, sobretudo, de discernir os efeitos de sentido que suas escolhas proporcionam no desenvolvimento textual.

Assim, torna-se importante que a banca avaliadora dos vestibulares leve em conta não só os aspectos estruturais e semânticos das palavras, mas o funcionamento textual-interativo que os itens lexicais proporcionam no ato comunicativo.

4.3 Critérios de avaliação da seleção lexical

De acordo com o que estamos apresentando, a prática de escrita do aluno, independentemente do contexto de realização – escola ou algum processo seletivo –, é constantemente avaliada. Qual seja o tipo de avaliação, o foco central do avaliador sempre será direcionado na verificação da competência de escrita do aluno/candidato. Essa competência compreende vários domínios, em especial, para nós, o lexical.

Desse modo, avaliar a seleção de palavras que o autor fez no texto requer o estabelecimento de alguns critérios. De uma maneira geral, esses critérios abrangem aspectos que visam à precisão conceitual do que é dito, ao valor que as palavras escolhidas têm socialmente, além do efeito retórico e sonoro que as palavras provocam na construção de sentidos.

Dessa maneira, para alcançar a precisão conceitual no texto, é necessário selecionarmos as palavras de forma que elas expressem mais proximamente o que pretendemos dizer. Portanto, devemos evitar ao máximo os termos que pareçam ambíguos na construção da oração, procurando conhecer o conceito de cada palavra, obtendo, assim, a significação do todo textual.

Geralmente, podemos observar, por exemplo, como o sentido da palavra “detrimento”, em alguns contextos, é usado de maneira equivocada, em que o autor pensa estar exprimindo uma ideia, mas, na verdade, a palavra apresenta outra percepção. No caso de “a avaliação textual deve estar em detrimento da seleção lexical”, “detrimento” traz o sentido de que a seleção lexical deve estar em desvantagem na avaliação do texto. Contudo, o que queremos dizer é que a avaliação deve privilegiar as escolhas vocabulares do texto. Assim, notamos a importância do uso consciente das palavras no nosso dizer.

Além do valor semântico das palavras, também há o valor social delas. Nas línguas naturais, “todas as palavras remetem ao conhecimento que o homem constrói em sua experiência social com grupos e culturas de que participa” (ANTUNES, 2012, p. 28). Por isso, os sentidos das palavras surgem, ressurgem e se redefinem, já que são atingidos pelas transformações que perpassam pelos aspectos históricos, sociais e culturais, afetando o sujeito ao longo de sua vida. Logo, é fundamental prestar atenção nas palavras que se dizem e na

maneira como as dizemos no texto, uma vez que o léxico é dinâmico e, a cada novo contexto, os usuários da língua criam novas palavras, ampliam o vocabulário e (re)constróem o sentido das palavras em uso.

Para exemplificar esse ponto de vista, podemos destacar o uso das palavras “fezes” e “merda”. Ambas têm significados semelhantes, mas a segunda palavra tem peso social negativo. Por isso, além de considerar o sentido das palavras, temos que avaliar o efeito que elas irão criar no contexto de fala/escrita em que estamos.

Assim como a dimensão semântica e social, devemos atentar na sonoridade das palavras, isto é, nos sons que as palavras combinadas podem emitir. Uma oração mal estruturada com palavras de grafias semelhantes pode resultar em cacofonias ou problemas de interpretação, podendo prejudicar tanto o sentido do texto, quanto a sua estrutura morfosintática.

Temos como exemplo a expressão popular “uma mão lava a outra”. Nesse caso, a junção das palavras “uma” e “mão” na frase provocam um som que se assemelha ao da palavra “mamão”, afetando, então, na compreensibilidade do que se está querendo dizer.

À vista disso, ter cuidado com o uso das palavras no texto reflete no efeito retórico. Esse efeito designa a maneira eloquente e precisa com a qual conseguimos orquestrar as palavras no texto de um modo que permita ao interlocutor um sentido textual preciso, organizado, consistente e, conseqüentemente, convincente.

Ante ao exposto, torna-se clara a importância da unidade entre todos os aspectos textuais que condicionam os critérios avaliativos do texto, especificamente, da escolha dos itens lexicais, já que eles promovem a contextualização que norteia o modo, o estilo e a forma como o autor estruturará as palavras no texto e veiculará o conteúdo pretendido. A partir desse seguimento, avaliar o texto escrito, em especial a seleção lexical nele utilizada, pressupõe o entendimento de tais parâmetros de produção.

5 ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA SELEÇÃO LEXICAL EM REDAÇÕES DE EXAMES VESTIBULARES

A prática avaliativa da produção textual pressupõe critérios analíticos que abrangem várias dimensões as quais compreendem a textualidade. Avaliar a seleção lexical evidencia critérios que dizem respeito aos “[...] elementos linguísticos que operam no texto vinculados à produção de sentido” (MARCUSCHI, 2003, p. 7). Isso significa dizer que os conhecimentos lexicais, principalmente os que se referem à escolha lexical, são essenciais para que o estudante seja capaz de construir textos coerentes e adequados às situações de interação propostas.

Dessa forma, nosso interesse em analisar o módulo do Enem e o guia da UnB, materiais orientadores destinados aos avaliadores das provas de redação de ambos vestibulares, surgiu da preocupação em averiguar se as orientações sobre a seleção lexical disponibilizadas neles subsidiam, de fato, uma avaliação criteriosa pautada na dimensão real desse fenômeno. Em nossa análise, demos atenção a esse aspecto.

Para isso, esta seção está organizada em 3 (três) partes. Na primeira, trazemos uma visão geral sobre como é baseada a avaliação da seleção lexical nos materiais orientadores; na segunda parte, analisamos nossas três categorias teóricas, as quais revelam os aspectos que constituem os critérios avaliativos; e na última parte, apresentamos uma síntese dos nossos resultados encontrados.

5.1 Visão geral sobre a avaliação da seleção lexical nas redações

De um modo geral, as orientações presentes nos materiais, introdutoriamente, apresentam considerações sobre a finalidade de se avaliar a competência de escrita do candidato, ou seja, a habilidade que ele tem de escrever um bom texto. Todavia, à medida que são elencados e explicitados os critérios que visam tornar o ato de avaliar essa competência em algo mais objetivo, percebemos como os avaliadores são amplamente instruídos a encontrar erros que podem ser cometidos e não acertos. Dessa maneira, para a banca avaliadora dos processos seletivos do Enem e da UnB, o autor que escreve um texto que não demonstra erros é alguém que tem competência de escrita, sobretudo lexical. Assim, com o intuito de compreendermos melhor as nomeações dadas a esses critérios, procuramos, a partir

de visões mais genéricas, interpretar os significados de cada palavra relativa ao nosso contexto de pesquisa.

O vestibular do Enem, na perspectiva da procura pelo erro, nomeia os critérios que dizem respeito à avaliação da seleção lexical na redação de desvios de escolha de registro e desvios de escolha vocabular. Já o vestibular da UnB, com base no aspecto semântico, nomeia-os de propriedade vocabular.

Nesses termos, vejamos, a seguir, como o Dicionário Houaiss e o Dicionário Michaelis apresentam os verbetes ‘desvio’, ‘escolha’ e ‘registro’, termos encontrados na nomeação dos critérios do Enem.

Quadro 3 – Verbetes dos itens lexicais presentes nas expressões “desvios de escolha de registro” e “desvios de escolha vocabular”

VERBETE	HOUAISS	MICHAELIS
Desvio	1 ato ou efeito de desviar(-se) [...] 4 afastamento de um padrão de conduta considerado aceitável; erro, falha.	1 Ato ou efeito de desviar(-se). [...] 11 Descumprimento do dever ou falha na observância de normas; deslize, erro.
Escolha	1 ato ou efeito de escolher 2 preferência que se dá a alguma coisa que se encontra entre outras; predileção [...] 5 capacidade de escolher bem, de escolher com discernimento.	1 Ato ou efeito de escolher; escolhimento, triagem. [...] 3 Opção entre duas ou mais coisas; preferência. [...] 5 Capacidade de escolher com critério, com discernimento.
Registro	1 ação ou efeito de registrar [...] 18 Rubrica: linguística, sociolinguística. variante linguística condicionada pelo grau de formalidade existente na situação em que se dá o ato de fala, ou da finalidade, no ato da escrita; estilo, linguagem.	1 Ato ou efeito de registrar. [...] 22 LING Variação da fala ou da escrita conforme o grau de formalidade presente na intenção do falante e na sua situação de comunicação; estilo.

Fonte: Houaiss (2021) e Michaelis (2021)

A partir das definições apresentadas no Quadro 3, percebemos que cometer algum desvio está associado à maneira de errar, a não seguir aquilo que é imposto como certo, ideal. Desse modo, conseguimos relacionar esses entendimentos aos estudos linguísticos quando pensamos em determinadas generalizações que compõem um padrão (cultural) de língua. Estabelecer uma língua padrão resulta em generalizar um modelo de comportamento linguístico tido como ideal, em que se observa uma tendência dos membros da comunidade

pela aceitação de suas normas que são aplicadas em determinadas situações (FARACO, 2004). Nesse sentido, encontrar desvios na redação do vestibulando significa que ele desobedeceu à norma-padrão da Língua Portuguesa, isto é, não se mostrou atento em todas as regras e prescrições de determinada gramática da língua.

No que se refere à significação da palavra “escolha”, podemos observar que o ato de escolher consiste num processo mental de pensamento envolvendo a seleção de algo, a partir de variadas opções, que dará resultados satisfatórios ou insatisfatórios. Nessa linha de raciocínio, a ideia de escolher algo geralmente significa descartar outras opções tendo em vista um determinado objetivo para ser alcançado. Para tanto, ‘escolher com critério’ evidencia um que há um padrão que serve de fundamento para essa tomada de decisão. Dessa maneira, fazer escolhas na redação do vestibular é ter que seguir padrões estipulados como corretos para obter bons resultados na subsequente avaliação. A escolha, nesse caso, é entre uma forma correta e outra, incorreta, o que reforça esse caráter dual da avaliação do texto.

As acepções relativas a “registro”, principalmente a que pertence à área da Linguística e Sociolinguística, indicam que registro está relacionado aos níveis de linguagem. A depender do contexto comunicacional, esses níveis podem variar entre uma linguagem mais formal/registro formal ou uma linguagem mais informal/registro informal. Na escrita, há uma escala de formalidade que lhe é bastante peculiar. Podemos falar de grupos de textos com registros menos ou mais formais, mais enquadrados em função de uma ou outra condição do discurso, uma ou outra regulação que circule pela comunidade de redatores. Um texto com registro formal, em um discurso normativista estreito, como apontam Faraco e Zilles (2017), invariavelmente é regulado pela norma-padrão da língua – uma espécie de proceder entre os membros dessa comunidade.

Sobre a palavra “propriedade”, os verbetes do Dicionário Houaiss e do Dicionário Michaelis mostram o que indicamos no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Verbetes de item lexical presente na expressão “propriedade vocabular”

VERBETE	HOUAISS	MICHAELIS
Propriedade	qualidade ou característica do que é próprio 1 qualidade inerente aos seres [...] 8 Rubrica: linguística. adequação entre o significado de uma palavra e o contexto em que ela é empregada.	1 Qualidade do que é próprio. [...] 5 LING Emprego adequado das palavras com relação ao que se quer exprimir.

Fonte: Houaiss (2021) e Michaelis (2021)

Com base nas definições do quadro, ter propriedade de algo indica domínio. Considera-se, então, que esse domínio já faz parte do indivíduo, sendo algo intrínseco a ele. Ao se encontrar em diferenciadas situações discursivas, o falante/escritor demonstra o seu domínio através das palavras que compõem o seu dizer, sabendo empregá-las adequadamente de acordo com os seus sentidos possíveis e contextos de uso. Logo, demonstrar propriedade na redação significa que o candidato sabe empregar a melhor palavra para o contexto linguístico proposto na prova, sendo preciso na escrita e no uso das palavras que integram o texto, revelando, assim, domínio lexical.

Por fim, o verbete ‘vocabular’ e seu correspondente, “vocábulo”, também nos ajudam a entender, a partir do Dicionário Houaiss e do Dicionário Michaelis, alguns aspectos da avaliação, conforme indicado no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Verbetes do item lexical presente nas expressões “desvios de escolha vocabular” e “propriedade vocabular”

VERBETE	HOUAISS	MICHAELIS
Vocabular	adjetivo de dois gêneros relativo ou pertencente a vocábulo.	Relativo a vocábulo.
Vocábulo	1 Rubrica: gramática, linguística. m.q. palavra ('unidade pertencente', 'unidade mínima'). 2 Rubrica: gramática. cada uma das unidades átonas do léxico (preposições, conjunções, artigos, pronomes oblíquos) que, não podendo constituir um enunciado sozinhas, se agregam a outra formando um vocábulo fonético; palavra.	GRAM, LING palavra.

Fonte: Houaiss (2021) e Michaelis (2021)

Pelo que foi exposto no Quadro 5, a noção do termo ‘vocabular’ advém do significado de vocábulo. Toda vez que falamos ou escrevemos precisamos de palavras para expressar elementos, ideias ou sentimentos. O fato de dar um nome é precisamente o que significa etimologicamente um vocábulo. De uma maneira geral, o vocábulo equivale a uma palavra. Assim, escrever uma redação consiste na seleção de palavras que pertencem a um vocabulário, isto é, ao conjunto de palavras/vocábulos de uma língua. Isso indica uma possível dificuldade para a avaliação, tendo em vista que a noção de palavra, dentro da Linguística, é altamente complexa, uma vez que é um conceito de múltiplas possibilidades.

Diante desse apanhado de significações, compreendemos por “desvios de escolha de registro” a busca pelo erro, pelas escolhas inadequadas com relação às normas e ao registro escrito formal em sua dita variedade padrão. Nessa perspectiva, entendemos também por “desvios de escolha vocabular” a procura pela seleção incorreta dos itens lexicais na redação.

O material orientador do vestibular do Enem apresenta aspectos mais gerais que subsidiam o ato avaliativo. Introdutoriamente, é exposto que a “avaliação é pautada pelo que dispõe a norma-padrão e deve levar em consideração que o domínio dessa norma está estratificado em níveis que contemplam tanto o léxico e a gramática quanto a fluidez da leitura” (INEP, 2019, p. 5). Consequentemente, o trabalho do avaliador é julgar o que está de acordo ou não com o padrão de escrita prescrito.

O manual ainda acrescenta que a avaliação tem em vista uma análise contextual e semântica dos itens lexicais no texto. Todavia, como veremos na subseção a seguir, essa análise não explora o contexto, e o sentido fica restrito ao elemento gráfico da palavra na composição do texto.

Em relação ao sentido da palavra “propriedade”, constatamos que a expressão “propriedade vocabular” sugere o destaque do modo como alguém orchestra precisamente as palavras de um texto, estabelecendo o seu sentido adequado. Inferimos, portanto, que os avaliadores do vestibular UnB podem se valer de tópicos de análise que favoreçam os acertos que o candidato apresentará sobre a seleção lexical na redação, diferenciando-se do Enem, que propõe uma avaliação punitiva a partir da procura de possíveis erros cometidos.

O Guia da UnB informa precisamente que os “Parâmetros de avaliação [são]: gramáticas de referência e dicionários da língua portuguesa” (CEBRASPE, 2012, p. 10). Ou seja, as orientações para o ato de avaliar são as regras estipuladas pela tradição gramatical.

Constatamos, pois, que as orientações dos materiais do Enem e da UnB têm como fundamento aspectos centrados na análise gramatical e ortográfica. Esses dados preliminares indicam possibilidades de não haver uma avaliação da seleção lexical de fato.

5.2 Aspectos envolvidos nas orientações para avaliação da seleção lexical nas redações

Nesta subseção, comentaremos as orientações que apresentam os aspectos contextuais, linguístico-textuais e gráficos. Constatamos que são esses os critérios gerais que subsidiam a avaliação da seleção lexical nas redações dos exames vestibulares do Enem e da UnB.

5.2.1 Aspectos contextuais

Consideramos aspectos contextuais toda vez que a orientação relacionou o item lexical a algum elemento envolvendo a situação de interação na qual o texto se desenvolve. De acordo com Neves (2020), a situação de interação envolve, entre outros elementos, a interlocução, o registro linguístico, o tema, o domínio discursivo e a argumentação. Analisando os materiais orientadores, identificamos três ocorrências que associam seleção lexical a dois elementos de interação, sendo eles a interlocução e o registro da linguagem.

Conforme Koch e Elias (2009), é próprio da linguagem o seu caráter de interlocução. Quando se escreve, escreve-se para alguém, e esse alguém (o outro, o interlocutor) está sendo considerado no momento da escrita. Desse modo, “entender o texto no curso da interação significa levar em consideração fatores como a interlocução e o contexto comunicativo como determinantes para fenômenos que ocorrem no texto enquanto ato verbal, sendo esses fenômenos mais explícitos ou implícitos” (NEVES, 2020, p. 89). Com base nisso, observamos como o avaliador da UnB é orientado a analisar o ato de interlocução na redação do vestibulando na ocorrência a seguir:

✓ o estabelecimento de diálogo com o leitor (uso da função apelativa da linguagem).
Não se impressione com as aparências. [UnB – 01]

O avaliador é orientado a enxergar como um problema de propriedade vocabular quando o candidato estabelece um diálogo com o leitor. Durante a interlocução, a linguagem estabelece determinadas funções, mas, na redação do vestibular da UnB, utilizar a função apelativa da linguagem é considerado impropriedade vocabular. Por isso, o avaliador é orientado a identificar o tempo verbal das palavras que promovem tal função e, conseqüentemente, penalizar o ocorrido.

A função apelativa ou conativa é destacada quando se deseja convencer o interlocutor, levando a que este tenha um determinado comportamento, pensamento ou atuação. Dessa maneira, o autor do texto pode utilizar vocativos, verbos no modo imperativo e até pontos de exclamação que ajudam a enfatizar o discurso e incitar a atuação do interlocutor (JAKOBSON, 2010). Esse tipo de função da linguagem é usado predominantemente em textos publicitários e em diversas situações comunicativas em que ocorre um diálogo direto com o interlocutor. Na redação do vestibular, ela aparece identificada quando o autor utiliza

de diferentes estratégias argumentativas para mostrar, defender e convencer o leitor sobre o seu ponto de vista acerca de determinada problemática proposta.

Antunes (2012) evidencia que a interlocução interfere na escolha lexical do texto, uma vez que cada gênero e tipologia textual tem seu suporte e público-alvo específico. Na situação de produção escrita do vestibular, principalmente quando é solicitada a produção de um texto dissertativo-argumentativo, percebemos que o candidato deve ter em vista um interlocutor universal e construir um texto sem marcar a interlocução, ou seja, tentar escrever de modo impessoal, como se isso fosse possível. Essa suposta impessoalidade se dá a partir do uso de verbos da terceira pessoa do singular e plural.

A partir do exemplo que foi dado no material, a avaliação está centrada na identificação da pessoa do verbo. É como se o diálogo com o leitor só fosse feito pelo tempo verbal, e a relação léxico e interlocutor só existisse a partir disso também. Por isso, esse critério não pode ser relacionado a nenhum dos critérios previamente estabelecidos na teoria sobre seleção lexical, já que o foco de avaliação, na verdade, é voltado para o aspecto gramatical. Vale ressaltar que, diferentemente da UnB, o Enem não avalia a interlocução sob o rótulo “seleção lexical”.

No que diz respeito ao segundo elemento da interação considerado nas orientações, o registro de linguagem, encontramos duas ocorrências: uma do Enem e outra da UnB.

Em conformidade com Neves (2020), entendemos que, na interação verbal os sujeitos elegem os níveis de linguagem mais adequados contextualmente. Os registros linguísticos estão relacionados a esses níveis na medida em que resultam da adequação de seu uso nas diferentes situações comunicacionais. Logo, em termos de adequação lexical ao registro linguístico, pode-se dizer que são as variadas situações de comunicação que levam um usuário a escolher um vocábulo de acordo com o nível de linguagem (ANTUNES, 2012). Observemos, então, como a orientação a seguir solicita a verificação de vocábulos não permitidos na redação do Enem:

- Expressões coloquiais como “um monte”, “um bocado”, “é isso aí”, “né”, “tá beleza”.
[Enem - 01]

Como já exposto, a prova de redação do Enem sempre exige a produção de um texto dissertativo-argumentativo, e esse gênero deve ser escrito na modalidade formal da língua. Desse modo, a orientação acima mostra ao avaliador exemplos de expressões coloquiais e gírias que se caracterizam como desvio da escolha de registro formal.

As gírias são consideradas, em linhas gerais, como vocábulos típicos da oralidade e característicos de determinados grupos sociais (GONÇALVES DA SILVA; PATRIOTA, 2020). Assim, a presença de palavras como “um monte”, “tá beleza” e “né” no texto evidencia um erro de uso de palavras, pois apresenta um problema de adequação lexical ao registro linguístico, visto que as orientações dadas para a produção textual exigem a escrita adequada ao registro linguístico formal.

Todavia, Enem - 01 não traz uma orientação precisa sobre registro para o avaliador, uma vez que “monte”, “beleza”, “bocado” são palavras que podem ser formais ou informais, a depender de como são empregadas. Portanto, identificar essas palavras no texto não basta para considerar um desvio de escolha de registro vocabular. Assim como na ocorrência anterior, essa orientação não trabalha com o uso e o sentido que determinada seleção lexical causa na textualidade, pois foca apenas na forma da palavra no texto, na grafia.

Da mesma forma, a ocorrência UnB-02 atenta:

- ✓ o uso de expressões coloquiais (em textos formais):
 - arrebentar a boca do balão;
 - bola da vez;
 - estar a mil;
 - estar com a corda toda. [UnB – 02]

Nessa ocorrência são apresentados casos de fraseologismos típicos da linguagem informal que o avaliador deve julgar como impropriedade vocabular, pois o uso dessas expressões não se adéqua à escrita do registro linguístico formal, isto é, à dita língua padrão. Novamente, podemos ver que a orientação segue no caminho da identificação de expressões, sem reflexões sobre o uso.

Outro ponto a se destacar é que, nessa orientação, foi sinalizado que o avaliador só precisa atentar nesse critério caso seja um texto da modalidade formal, levando em consideração o contexto de produção de outros gêneros textuais que porventura sejam solicitados.

As ocorrências Enem-01 e Unb-02 são semelhantes e se aproximam do fator contextual que Antunes (2012) considera de grau de formalidade para seleção lexical. Como observa Antunes (2012, p. 57), “A harmonia que se espera entre o texto e contexto se expressa também pela adequação do nível de formalidade das palavras. Palavras menos comuns, palavras mais técnicas, palavras mais específicas de determinada área respondem às exigências de um evento mais formal”. Isto é, da mesma forma como há expressões próprias

para a linguagem formal, há outras apropriadas para registros linguísticos mais coloquiais, informais.

Desse modo, usar uma expressão coloquial em um contexto de escrita formal interfere na aceitação do leitor sobre o que está sendo dito, já que ele espera a linguagem apropriada ao que a tipologia textual propõe. Por esse motivo, na redação, o participante corre o risco de ser punido tanto pelo uso de um registro inadequado ao que é solicitado quanto pelo estranhamento do avaliador.

Contudo, essas reflexões não são encontradas na orientação, pois o foco está apenas na identificação de palavras e expressões coloquiais, sem levar em conta o aspecto contextual, isto é, o que essas escolhas lexicais causam na textualidade.

5.2.2 Aspectos linguístico-textuais

Entendemos por aspectos linguístico-textuais as orientações que relacionam o item lexical a algum fenômeno de materialidade linguística que influencia na construção de sentido do texto. Segundo Antunes (2012), o nível lexical abrange o estudo de variados fenômenos linguísticos, os quais contribuem para o desenvolvimento das competências do aluno. Desse modo, estudar a dinamicidade do léxico nos permite observar processos de derivação, neologismos, empréstimos, polissemia etc. Com vistas nesses fenômenos, conseguimos encontrar nas orientações cinco ocorrências em que a seleção lexical se relaciona a algum aspecto no processo estilístico, neológico, morfossintático e de repetição de palavras no texto.

Começando pelo critério ‘estilo’, compreendemos que um texto com estilo é aquele que atende às condições impostas pelo gênero, visando à interação por meio da linguagem. A ocorrência a seguir mostra como esse critério é avaliado na redação:

✓ o uso de figura de linguagem que comprometa a clareza do texto, provoque ambiguidade ou gere incoerência. [UnB – 03]

O avaliador é orientado a prestar atenção em se o texto apresenta objetividade no conteúdo; qualquer marca de subjetividade, neste caso causada pelo uso de alguma figura de linguagem, deve ser penalizada. É possível observar que há uma relação entre uso figurativo da linguagem e desvio, remetendo a noção de que utilizar figuras de linguagem no texto não vai de acordo com o que se considera ideal no contexto linguístico formal. Além disso, destaca-se a ideia de que figuras de linguagem podem comprometer a clareza de um texto.

As figuras de linguagem são recursos estilísticos que podem ser usados para tornar o texto mais expressivo, mais harmonioso, mais persuasivo, entre outras características que podem ser impressas nele, conforme a intenção do autor. A orientação sugere uma ideia equivocada e já bastante disseminada sobre o uso de figuras de linguagem ser apropriado apenas para textos literários narrativos e poéticos, não se adequando ao texto dissertativo, por exemplo, equívoco já sinalizado por Antunes (2012).

No texto dissertativo, como já mencionamos, o senso comum presume uma linguagem impessoal e objetiva, prevalecendo o sentido denotativo das palavras e, de preferência, a ordem direta dos termos das orações. No que diz respeito às funções da linguagem, o texto apresentará, essencialmente a função referencial, aquela cujo foco é o assunto, ou melhor, a problemática que está sendo tratada. Por isso, o critério de estilo da redação do vestibular preza principalmente pela clareza, simplicidade e coerência textual. A clareza na redação é obtida quando as ideias são apresentadas sem ambiguidade, o que garante a univocidade, isto é, um elemento linguístico só pode ser interpretado de uma única forma. Essas ideias equivocadas são reproduzidas nas orientações em análise. Dessa maneira, deixa-se de lado a compreensão de que a clareza está relacionada com o domínio de conhecimento que se tem de determinado assunto, e o modo como as palavras compõem o texto revela isso.

Notamos que a orientação não generaliza como inadequado o uso de figuras de linguagem, apenas as que afetam no sentido do texto, como por exemplo os casos em que elas geram ambiguidade. A ambiguidade surge quando algo que está sendo dito admite mais de um sentido, comprometendo a compreensão do conteúdo. Isso pode suscitar dúvidas no leitor e levá-lo a conclusões equivocadas na interpretação do texto. Por isso, a ambiguidade na redação é vista como um desvio das normas padrão estabelecidas para a língua portuguesa. Não se observa a perspectiva do leitor na interpretação da ambiguidade, que passa a ser vista sempre como um defeito da língua. Essa visão se afasta de uma compreensão interacional de língua, o que mostra uma perspectiva ainda descontextualizada na avaliação da seleção lexical nos vestibulares da UnB e do Enem.

Partindo da perspectiva do avaliador, a orientação deixa a desejar sobre a explicação de quais figuras de linguagem podem causar esse problema. Não se exemplifica que ao usar um recurso como o paradoxo, que remete a elementos e ideias contraditórias, o candidato corre o risco de comprometer a interpretação do leitor sobre o seu ponto de vista, se distanciando da característica objetividade exigida na redação.

A clareza textual é uma qualidade básica do texto dissertativo, e um texto claro é aquele que comunica uma ideia com objetividade, possibilitando a compreensão pelo leitor.

Esse efeito é causado, em especial, pelas escolhas lexicais que o autor faz. Percebemos, assim, que a avaliação se volta para o aspecto estilístico das palavras e considera a importância da seleção lexical no sentido. O avaliador é orientado a encontrar palavras que não ajudam na clareza textual e se relacionam a esses recursos.

O segundo critério que identificamos foi o emprego da neologia. Como processo, a neologia pode ser concebida como a capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela formação de novos itens lexicais (ALVES, 1990). Com relação a esse critério, encontramos a seguinte ocorrência:

Palavras inexistentes na Língua Portuguesa ou que sofreram alguma alteração morfológica indevida para que funcionassem no contexto em que foram inseridas também devem ser consideradas problemas de imprecisão vocabular. [Enem - 02]

Esse direcionamento relaciona-se à criação neológica que não está atestada no uso, negando a interlocução, isto é, interferindo na relação de comunicação entre autor, texto e interlocutor. Contudo, enquanto a orientação sugere uma percepção interacional de neologia, nos exemplos, percebemos que a observação está voltada para os processos morfológicos de neologia.

Para exemplificar essa orientação, cita-se como exemplo a palavra “emboramente”, que é considerada um neologismo, ou seja, a criação de uma nova palavra que surge a partir da união da conjunção “embora” com o sufixo formador de advérbio “-mente”. Assim, o avaliador deve punir casos como esse, já que os neologismos não estariam de acordo com a língua padronizada. Isso revela como a avaliação está fundamentada nas prescrições da gramática tradicional, desconsiderando os fenômenos semântico-lexicais na textualidade e os resultados de pesquisas da linguística contemporânea.

No que diz respeito ao critério da repetição, Antunes considera que, “igual a todos os outros recursos, a repetição pode ser usada de forma mais apropriada ou menos apropriada, de forma mais funcional ou menos funcional” (ANTUNES, 2012, p. 68). Vejamos como a ocorrência a seguir orienta a avaliação da repetição:

✓ o emprego de palavras repetidas de forma viciosa no mesmo parágrafo (considera-se apenas um erro, na primeira repetição); [UnB - 04]

O avaliador é orientado a identificar palavras repetidas de maneira viciosa no decorrer do texto. A seleção lexical, novamente, é vista como caráter de identificação, registro, sem se

levar em conta a funcionalidade das escolhas lexicais. Fica claro nesta orientação a concepção de avaliação tradicional, ao se propor uma contagem de erros quando diz “considera-se apenas um erro, na primeira repetição”.

Muitas vezes, a repetição é avaliada de modo negativo, contudo a orientação em análise adverte o uso repetitivo da mesma palavra no parágrafo, e não no texto completo. A orientação destaca o papel menos funcional da repetição na medida em que tenta sugerir que repetir palavras em um parágrafo torna a leitura cansativa, prolixa e passa a impressão de que o repertório vocabular do candidato é limitado.

Dando prosseguimento, encontramos duas ocorrências que tratam de processos morfossintáticos. A primeira é transcrita a seguir.

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• O uso de diminutivos e aumentativos (ex.: “basiquinho”; “muitão”); [Enem - 03] |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O avaliador é orientado a analisar a seleção lexical a partir de um elemento gramatical/morfológico: o sufixo que indica se a palavra está no grau aumentativo ou diminutivo. Aumentativo e diminutivo são variações de grau que os nomes podem apresentar (CEGALLA, 1978). Em geral, o grau aumentativo indica um tamanho grande ou aumentado, enquanto o grau diminutivo indica o tamanho pequeno ou diminuído de um ser ou de um objeto. Observamos o grau de uma palavra através do processo de derivação sufixal (processo de formação de palavras).

Segundo Basílio (2004), o sufixo diminutivo ou aumentativo também pode ser um meio estilístico que torna a linguagem mais flexível e mais expressiva, refletindo os nossos sentimentos e intenções pelas coisas e pelas pessoas. Na linguagem coloquial, em que as manifestações de ternura se caracterizam por sua intensidade, é comum o adjetivo, por afinidade com os substantivos, assumir uma forma diminutiva ou grandiosa, utilizando os sufixos com um valor de superlativo. Em textos de caráter mais formal, o avaliador é levado a ver esse recurso como um fator negativo para a avaliação. O trabalho, novamente, resume-se à identificação e não contempla a análise da seleção lexical a partir da observação e reflexão dos usos.

Esse é outro critério que não se relaciona com nenhum dos fatores e critérios estabelecidos na teoria, uma vez que se trabalha unicamente com a identificação de estruturas gramaticais (morfológicas – sufixos, no caso).

O último critério dessa categoria também é relativo à morfossintaxe:

- ✓ o uso de expressões não dicionarizadas:
 - de formas que (Dic. Houaiss: de forma que/a);
 - demais disso;
 - eis que (para introduzir oração causal);
 - face de (Dicionários Aurélio e Houaiss: em face de/à face de/face a);
 - frente a (Dicionários Aurélio e Houaiss: em frente de, no sentido de ‘em face de’);
 - inobstante;
 - lado outro;
 - no que pertine (verbo inexistente);
 - no que atine (verbo inexistente);
 - vez que (Dicionários Aurélio e Houaiss: uma vez que). [UnB – 05]

Em UnB-05 temos uma orientação que associa seleção de palavras com o uso indevido de conector. As expressões listadas não são neologismos, mas conectores modificados no momento de escrita por alguma confusão fonética ou flexional ou que pertencem apenas ao uso informal. Em consonância com a norma-padrão da língua portuguesa, o avaliador considera as expressões “vez que”, “frente a” e “face de”, por exemplo, como impropriedades vocabulares. O candidato que comete esse erro demonstra que não está atento à escrita correta das palavras dicionarizadas. Novamente, constatamos que o avaliador é orientado a avaliar unicamente a estrutura gramatical do texto.

A partir do que Antunes (2012) distingue entre unidades lexicais e unidades gramaticais, identificamos que os conectivos como “uma vez que” não se configuram como elementos lexicais, mas sim gramaticais, em razão da função que exercem no interior das construções sintáticas e nas relações morfossintáticas.

5.2.3 Aspectos gráficos

Contemplamos como aspectos gráficos as orientações que compreendem o item lexical apenas enquanto forma gráfica, sonora na materialidade textual. Ao fazermos uso desta ou daquela palavra no texto, estabelecemos relações entre todos os níveis de composição da língua. Desse modo, é possível destacar como a ortografia e a semântica, por exemplo, desempenham um fator preponderante nas escolhas lexicais que realizamos, pois conhecer o sentido de uma palavra pode requerer a noção da grafia dela.

De acordo com Castilho (2019), a grafia é uma representação escrita abstratizada de uma língua e reflete os seus diversos contextos de uso. A decisão sobre a ortografia de uma

palavra pauta-se por diferentes orientações, algumas de base linguística, outras de base histórico-social.

Os padrões da escrita resultam de um conjunto de convenções que estabelecem as regras para a grafia correta das palavras, conforme nos reafirma Antunes: “a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções ortográficas, oficialmente impostas” (ANTUNES, 2003, p. 60). Assim, a escrita é um processo de codificação que envolve o conhecimento sistematizado das convenções da modalidade formal ou informal da língua em práticas cotidianas e conforme o contexto situacional.

As orientações, como já vimos, seguem essas prescrições da modalidade formal escrita da língua e apresentam cinco ocorrências sobre o critério da grafia. A primeira ocorrência diz o seguinte:

Devemos nos atentar, sim, ao fato de que usos imprecisos, gerados pela confusão entre uma palavra e outra, devem ser considerados problemas de imprecisão vocabular. [Enem - 04]

Em Enem-04, temos uma orientação com foco no léxico, no sentido dos itens lexicais no texto. Primeiramente, é mostrado um recorte da redação de um candidato em que ele confundiu o uso das palavras "logaritmo" com "algoritmo". Essa constatação se deu a partir do contexto e da temática. A confusão de uma palavra por outra afetou a construção de sentido, gerando incoerência naquilo que estava sendo transmitido. Então, essa orientação, mesmo que leve em consideração a grafia das palavras, vê também como a troca de uma palavra por outra muda o sentido do texto, tornando-o impreciso.

Exemplificando esse dizer, são citadas algumas palavras com radicais e sonoridades parecidos, mas com sentidos diferentes, que podem ser encontradas nas redações dos candidatos a depender da temática solicitada, como afinidade x finalidade, descriminalizar x discriminar etc. Como pode ser observado, esse critério relaciona-se com o critério da precisão vocabular, pois considera a função que a seleção lexical tem na textualidade. Apesar de ter relação com o uso da palavra, incluímos esse critério na categoria dos aspectos gráficos porque essa orientação também se resume à identificação gráfica. Assim dizendo, no exemplo, para analisar a troca entre finalidade por afinidade, é como se afinidade ser usada no lugar de finalidade fosse uma questão mais ortográfica que semântica, propriamente, já que os contextos não são analisados.

A segunda ocorrência evidencia o uso de palavras homófonas:

- ✓ o emprego inadequado de uma expressão por outra:
 - a cerca de/acerca de/há cerca de;
 - a fim de/afim;
 - à medida que/na medida em que;
 - ao encontro de/de encontro a;
 - ao invés de (‘ao contrário de’)/em vez de (‘substituição’);
 - a princípio/em princípio/por princípio
 - onde/aonde/donde;
 - tampouco/tão pouco;
 - sob/sobre. [UnB - 06]

As palavras homófonas da Língua Portuguesa apresentam pronúncia idêntica, mas grafias e significados diferentes (SILVA; ROCHA, 2020). Essa orientação não traz a análise de seleção lexical, mas sim de um aspecto ortográfico das palavras. O avaliador precisa identificar, no texto do vestibulando, se ele “escolheu” a grafia correta da palavra que utilizou no texto.

Essa orientação trabalha com a noção de precisão conceitual e sonoridade das palavras, isto é, fica subentendida a consideração desses critérios ao listar essas palavras e analisarmos o que leva o candidato a empregar uma palavra por outra e, possivelmente, ser penalizado por essa confusão. Porém, a orientação limita-se à lista das palavras homófonas sem mostrar ao avaliador o que o engano pode causar no sentido do texto.

A terceira ocorrência aborda a paronímia:

- ✓ o emprego indevido de parônimos:
 - O presidente avocou (~~evocou~~) a si a decisão sobre o projeto.
 - O servidor autuou (~~atuou~~) o processo.
 - Enquanto esperavam, ele deferiu (~~diferiu~~) o pedido com muita rapidez.
 - Depois dos cumprimentos (~~emprrimentos~~), ele iniciou a palestra. [UnB - 07]

A paronímia é a relação da semelhança entre som e grafia existente entre as palavras, porém com divergência no que se refere ao significado. Os exemplos trazidos na orientação mostram que a troca de uma palavra por outra altera o sentido da frase. Relacionando com a ocorrência UnB - 06, o avaliador nessa orientação tem uma base sobre como se configura a troca ou confusão de uma palavra por outra, mas ainda assim não se leva em conta a textualidade, e, sim, novamente, o aspecto gráfico.

Os critérios e fatores que abarcam a dimensão da seleção lexical até então permanecem distantes dos que são contemplados nas orientações, fazendo com que os avaliadores tenham uma ideia estrutural e limitada sobre esse mecanismo textual.

A quarta ocorrência se baseia na identificação de expressões usadas na linguagem da Internet:

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • formas usadas na Internet, como “blz”, “vc”, “eh” [Enem - 05] |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Essa orientação aborda a linguagem informal, mais precisamente a grafia incorreta das palavras. O avaliador é levado a verificar se o texto traz essas formas e punir os ocorridos. Contudo, fica por interpretação dele compreender o que essas formas afetam o texto, pois não é dito que essas formas dificultam a compreensibilidade do que está escrito. É apenas o critério ortográfico que baliza a avaliação da adequação vocabular, mais uma vez. Por ser um critério puramente gráfico, não conseguimos perceber como a seleção lexical pode ser avaliada sob esse aspecto, pensando-se em elementos da textualidade e da interação.

A última ocorrência é reproduzida a seguir.

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Reduções (como “pra”, “pro”) e abreviaturas, como “p/” (no lugar de “para”) ou “c/” (no lugar de “com”). [Enem - 06] |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Da mesma maneira que na ocorrência anterior, Enem-06 foca no reconhecimento gráfico. Essas reduções e abreviaturas estão ligadas ao coloquialismo, pois são simplificações de palavras que levam em conta a pronúncia e a eliminação de letras e acentos. A grafia da língua portuguesa pode dar pistas de como as pessoas falam, principalmente, quando o usuário da língua está acostumado a produzir textos em contextos mais informais. Logo, em textos mais formais, espera-se a escrita adequada e completa da palavra. Essa verificação, no entanto, não é feita nas redações em termos de adequação no uso. A análise da seleção lexical é puramente gráfica e identificatória, sem estar relacionada com os critérios que apresentamos na teoria.

5.3 Síntese analítica

Em resumo, percebemos que as orientações presentes no módulo do Enem e no guia da UnB, elaboradas para auxiliar o trabalho de avaliação da prova de redação, apresentam como fundamento um olhar normativo e estrutural sobre os aspectos lexicais no texto. Pelas categorias analisadas, notamos uma recorrência no treinamento para o ato avaliativo da

seleção lexical. Tudo se concentra em identificar erros que pertencem ao âmbito gramatical e ortográfico, deixando a seleção lexical propriamente dita em segundo plano.

Na categoria pertencente aos aspectos contextuais, vimos que o critério da interlocução relaciona a seleção lexical com a escolha do tempo verbal que se utilizará no texto. Já o critério do registro, como o próprio nome sugere, concentra-se na escrita informal das palavras do texto.

Na categoria que diz respeito aos aspectos linguístico-textuais, verificamos que a maioria dos critérios focam na análise de fenômenos morfológicos. O critério do estilo traz uma ideia arcaica sobre o uso de figuras de linguagem na redação, o critério da neologia evidencia como a criação de novas palavras prejudica na interlocução, o critério da repetição alude à perspectiva negativa dessa função no texto, e o critério da morfossintaxe trata da estrutura e processo de formação das palavras. No geral, a seleção lexical é vista de maneira reduzida sob o ponto de vista semântico apenas nas ocorrências UnB - 03 e Enem - 02.

Por fim, na categoria dos aspectos gráficos, a seleção lexical é estritamente observada pelo critério da grafia, buscando os erros estruturais das formas escritas das palavras.

Tentamos relacionar, à medida do possível, as orientações com os fatores e critérios sobre seleção lexical que apresentamos na teoria, mas as ocorrências demonstraram um tratamento analítico insuficiente para a dimensão lexical, não orientando o avaliador sobre esse mecanismo e uma perspectiva mais abrangente, como a textual-interativa (NEVES, 2020). Além de serem mínimas as ocorrências de análise da seleção lexical, quando elas aparecem, as orientações adotam unicamente uma perspectiva estrutural.

Por esse motivo, os critérios listados a partir das orientações só confirmaram nossa suposição acerca de como a seleção lexical é vista na avaliação dos vestibulares: a busca pelo erro das impropriedades vocabulares na dimensão gramatical e gráfica. O avaliador não é orientado a analisar a seleção lexical no texto, isto é, a avaliação não é voltada para a textualidade, para o sentido, mas sim para a forma, a grafia.

Um fator importante a ser destacado é que as orientações estão presentes apenas no final dos materiais de ambos vestibulares. Isso significa dizer que a seleção lexical só foi abordada após o avaliador compreender os aspectos linguísticos relacionados à gramática e, mesmo assim, o tópico destinado às escolhas vocabulares permanece atrelado à perspectiva gramatical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho apresentou como a seleção lexical é abordada nos materiais destinados aos avaliadores para analisar as redações dos vestibulandos e, por conseguinte, atribuir uma nota. À medida que descrevemos as orientações para o avaliador presentes no módulo e guia dos vestibulares do Enem e UnB, buscamos relacioná-las com os fatores e critérios que explicamos na teoria, refletindo, assim, sobre como o aspecto lexical é considerado na textualidade.

Para tanto, inicialmente, procuramos seguir uma linha teórica que compreendesse o texto enquanto entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2002). Em seguida, destacamos a diferença entre o ato de corrigir e avaliar e chegamos à conclusão de que as bancas avaliadoras de processos seletivos apenas avaliam, de forma tradicional, a produção textual dos candidatos, pois não há espaço para a prática interventiva da correção. Essa avaliação, no entanto, tem seguido uma tendência tradicional, nos moldes indicados por Suassuna (2007). Tendo em vista que, ao se avaliar um texto, são estabelecidos critérios analíticos e valorativos, partimos para assimilação da seleção lexical enquanto tópico de estudo e avaliação. Logo, percebemos a importância desse assunto no processo da construção do texto.

Ao realizarmos nossa análise, observamos, primeiramente, quais as categorias a que pertenciam os critérios referentes à análise da seleção lexical. Com isso, verificamos qual era o direcionamento que as orientações apontavam sobre a avaliação desses critérios no texto.

As orientações que foram analisadas permitiram perceber a tendência dos materiais formativos de explicitar os critérios que pertenciam ao âmbito lexical de maneira voltada para análise gramatical e ortográfica. Dessa forma, o tratamento dado aos elementos lexicais é baseado nos processos morfossintáticos e gráficos que as estruturas linguísticas podem exercer na textualidade. Essa articulação entre os aspectos gramaticais e ortográficos das palavras faz com que o léxico, ou melhor, a seleção lexical não seja propriamente avaliada na redação.

Isso responde à nossa pergunta de pesquisa, que buscava entender como se orienta a avaliação da seleção lexical em provas de redação de vestibulares. Nossas expectativas foram atendidas à medida que percebemos o caminho articulado que as orientações seguiam, visando apenas à avaliação da gramática e ortografia, deixando, assim, de lado dimensões importantes do item lexical, como seu papel funcional no texto e na interação.

Percebemos que as orientações propiciavam a análise mais normativa, pois logo introdutoriamente ambos os materiais apresentaram como parâmetros de avaliação as gramáticas de referência e dicionários da língua portuguesa. Além disso, as orientações permitiam ver como cada critério que identificamos era analisado, focalizando o uso inadequado dos elementos gramaticais de maneira descontextualizada, em palavras e frases soltas. Desse modo, foi possível observar como as orientações seguiam o que a gramática normativa prescreve, ignorando a função dos papéis que as estruturas gramaticais exercem no texto.

Assim, notamos que as orientações praticamente não atentaram nos fatores que Antunes (2012) elenca sobre a seleção lexical. Tanto no módulo do Enem quanto no guia da UnB, foi levado em consideração apenas o fator relacionado ao nível de formalidade do texto. Nesse caso, em se tratando do gênero redação nos vestibulares, espera-se que o candidato consiga fazer o registro formal da língua, sem utilizar expressões coloquiais. No que diz respeito aos critérios de seleção lexical que estabelecemos na teoria, os dois materiais ponderam sobre o critério da precisão conceitual a partir da análise da grafia das palavras.

As análises nos mostraram que os materiais aludem à seleção lexical, mas não trazem orientações para que o avaliador realize uma análise lexical sobre a escolha vocabular realizada pelo candidato. O módulo e o guia estudados não permitem que o avaliador direcione o olhar para possíveis transgressões gramaticais e ortográficas que afetam na compreensão do todo textual, isto é, como alguma alteração nas estruturas linguísticas interfere na produção de sentidos do texto e como o funcionamento dessas estruturas desencadeia problemas no processo de interlocução.

A nosso ver, esses materiais orientadores destinados à banca avaliadora dos vestibulares não se diferenciam muito do que é proposto para o ensino do léxico, especificamente, da seleção lexical nos livros didáticos, por exemplo, na medida em que deixam a desejar na abordagem da análise que determinadas escolhas de palavras causam no texto e privilegiam o trabalho com os processos morfossintáticos e gráficos das palavras. Essa perspectiva analítica se assemelha ao paradigma tradicional/normativo da língua, que trata os itens lexicais enquanto forma, sem considerá-los enquanto elementos necessários à construção da textualidade.

Reforçando o nosso dizer introdutório, o conhecimento sobre o léxico de uma língua é fundamental para seus usuários, que precisam utilizar-se de palavras em todos os espaços do cotidiano, em situações de interação diversas. Partir desse princípio nos faz entender a importância do ensino do léxico nas escolas e na subsequente avaliação dos itens lexicais

utilizados na redação dos exames vestibulares, visto que esse sistema linguístico se relaciona a múltiplas habilidades de leitura e escrita a serem desenvolvidas pelos estudantes, o que o configura, então, como um sistema de grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Reconhecemos, entretanto, que há, em linhas gerais, uma desvalorização do ensino do léxico na aula de língua, já que, pelo menos quantitativamente, o lugar do léxico é reduzido na maioria dos programas de ensino (ANTUNES, 2012).

Cabe, portanto, analisarmos se é por causa dessa realidade escolar que as orientações para avaliação da seleção lexical na redação dos vestibulandos são pautadas na análise gramatical. Ou o contrário: se, devido à forte influência que ainda há da gramática normativa sobre a avaliação da produção textual nos processos seletivos, os programas de ensino têm dificuldade em se libertar das amarras normativas no estudo dos usos da língua e do léxico.

Vale salientar que há muito ainda a ser feito no que diz respeito às práticas avaliativas da seleção lexical na redação dos exames vestibulares. Destacamos a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto, com materiais formativos de outros vestibulares que, porventura, se encontrem disponibilizados. Outro viés seria averiguar o tratamento dado a outros critérios que, além da propriedade e/ou escolha vocabular, pertencem ao âmbito lexical. Ademais, entrevistar os avaliadores que fazem parte da banca também se mostra como uma opção pertinente para compreendermos a visão deles sobre avaliação lexical na redação.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M; ABAURRE, M. L. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.
- ALENCAR, A. L. S. **Representação da falência do Lehman Brothers durante a crise financeira de 2008 em editoriais americanos e brasileiros: um enfoque crítico da gramática sistêmico-funcional.** 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical.** São Paulo: Ática, 1990
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009a.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009b.
- ANTUNES, I. A avaliação da produção textual no ensino médio. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.
- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Aspectos da coesão lexical na organização do texto escrito de comentário.** 1992. 477 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.
- ARRUDA, M. R. da S. **Os processos referenciais anafóricos e a configuração retórica do gênero resenha acadêmica: uma análise de textos produzidos colaborativamente por alunos da EAD.** 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará, 2018.
- BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.
- BEZERRA, M. A. O vocabulário na pesquisa e no ensino. *In:* BEZERRA, M. A. (Org.). **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004. p. 11-37.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

- BRITTO, L. P. L. A redação: essa cadela. **Leitura: teoria e prática**, v. 9, n. 15, jun. 1990, p. 17-21.
- CARDOSO, E. de A. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. *In*: VALENTE, A. C. (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 118-124.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS (CEBRASPE). **Guia dos Avaliadores da UnB: critérios de avaliação das redações e das questões do tipo D**. Brasília, DF: Universidade Federal de Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2012/arquivos/CRITRIOSDECORREODASREDAES E DAS QUESTES TIPO D.PDF> Acesso em: 10 jun. 2021.
- COLAÇO, J. de S.; BAZARIM, M. Correção de textos como uma estratégia para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. *In*: III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens. **Anais. Letras Raras. Suplemento do v.6, n.3, p.325-340**, 2017, Campina Grande-PB. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/view/Issue/52/69>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 201-216.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (Orgs.). **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARIA, B. de. **Uma análise interdiscursiva do jornalismo em quadrinhos a partir das produções de Alexandre de Maio e Robson Vilalba**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2018.
- FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. *In*: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Língua portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.
- FOSSEY, M. F. Avaliação de redações de vestibular: da teoria à prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 1015–1042, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652181>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. F. L.; SOUZA, J. M. R. Os caminhos para um ensino produtivo de Língua Portuguesa. *In: V Semana de Letras – Linguagem e entrecosques culturais. Língua, literatura e cultura brasileira. Anais*. Catolé do Rocha – PB, 2010.

GONÇALVES DA SILVA, C. R.; PATRIOTA, L. M. A comunicação na era digital: as gírias das redes sociais. *Revista de Letras JUÇARA*. Caxias – Maranhão, v. 04, n. 02, p. 54 - 72, dez. 2020.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

GUIMARÃES, S. A. H. **Periferias cariocas e sua geografia linguística: aspectos da referenciação na diversidade da língua escrita – entre o ideal e o real**. 2018. 338 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

HERNANDES, E. D. K. Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização. *In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Gestão escolar no ciclo de alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 42-53.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de correção da redação: Competência 1**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf
Acesso em: 10 jun. 2021.

ISQUERDO, A. N.; Abbade, C. M. de S. (orgs.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 9. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

- KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MASCARENHAS, S. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2012.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Sentido e significação**. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.
- MARCUSCHI, L. A. **O aspecto lexical no processo de textualização**. Recife, 2003, 33 p. Projeto de Pesquisa não publicado.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A., MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto, o que é e como se faz**. Série debates, v. 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. de B. **A redação no Vestibular Unicamp: O que e como se avalia**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.
- MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em: 15 set. 2021.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- NEVES, H. **Argumentatividade das palavras: construção de 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) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- RODRIGUES, L. de A. M. **Redação: um estudo de caso sobre o gênero no ensino fundamental II**. 2014. 114f. (Monografia). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta sócio-interacionista. São Paulo: Contexto, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Avaliação no ensino. *In*: SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1998.

SILVA, A. D. da; ROCHA, W. M. da. Estudo da conjunção em um livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.1, p. 196-203, 2020.

SILVA, W. M.; RAFAEL, E. L. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. **LinguiStica**, v. 11, p. 262-277, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.

SIMÕES, D.; REI, C. A. O. Competência expressional e léxico: uma proposta para o ensino. *In*: SIMÕES, D.; REI, C. A. O. (Orgs.). **Aulas de português**: o léxico em foco. Rio de Janeiro: Dialogartes, 2015. p. 41-63.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. 7. ed. São Paulo: Respel, 2015.