



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA - PPGLIT  
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**LEICIJANE DA SILVA BARROS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS:  
A TESSITURA DE UMA TERMINOLOGIA**

**ARAGUAÍNA/TO**

**2022**

**LECIJANE DA SILVA BARROS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS:  
A TESSITURA DE UMA TERMINOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura: Doutorado em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

**Área de Concentração:** Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni

ARAGUAÍNA/TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B277f Barros, Leicijane da Silva.  
Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: a  
tessitura de uma terminologia . / Leicijane da Silva Barros. –  
Araguaína, TO, 2022.  
276 f.  
  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em  
Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.  
Orientadora : Ana Cláudia Castiglioni  
  
1. Linguística. 2. Terminologia. 3. Teoria Comunicativa da  
Terminologia. 4. Formação Continuada de Professores dos Anos  
Iniciais. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde  
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica  
da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LEICIJANE DA SILVA BARROS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS:  
A TESSITURA DE UMA TERMINOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLIT: Doutorado em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni.

Data de Aprovação: 27/06/2022.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI  
Data: 06/12/2022 12:49:52-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Ana Claudia Castiglioni (UFNT)  
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI  
Data: 06/12/2022 12:48:50-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)  
(Examinadora - membro interno)

Documento assinado digitalmente  
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI  
Data: 06/12/2022 12:47:49-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva (UNESC)  
(Examinador - membro externo)

Documento assinado digitalmente  
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI  
Data: 06/12/2022 12:46:40-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr. Márcio Sales Santiago (UFRN)  
(Examinador - membro externo)

Documento assinado digitalmente  
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI  
Data: 06/12/2022 12:45:20-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Profa. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)  
(Examinadora - membro externo)

*Aos meus filhos, Émile Vitória e Enzo Bernardo, ao meu marido, Waleks, aos meus pais, Alcebíades e Mariêta, e à professora Ana Cláudia Castiglioni, pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis, pelas palavras de fé e esperança.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu refúgio, minha fortaleza e por renovar as minhas forças todos os dias. Agradeço por seu cuidado e amor incondicional.

Aos meus filhos, Émile Vitória e Enzo Bernardo, por serem a razão das minhas lutas diárias e da minha vontade de vencer. Obrigada por torcerem pela mamãe!

Ao meu marido, Waleks, pelo incentivo, companheirismo, amor e por acreditar em minha capacidade, não permitindo que eu desistisse nos momentos difíceis.

Aos meus pais que, mesmo de longe, se faziam presentes em suas orações e palavras de esperança, fé e ânimo. Sem o amor e apoio de vocês eu não teria conseguido.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni, pessoa iluminada, humana, generosa, compreensiva, que me permitiu crescer muito, especialmente, como pesquisadora da área do léxico, partilhando seus saberes e vivências comigo. Gratidão por seu carinho, dedicação, paciência, incentivo, zelo e, acima de tudo, por acreditar em mim, por nunca desistir de mim.

Aos professores Dr. Márcio Sales Santiago (UFRN), Dr. Odair Luiz Nadin da Silva (UNESP), Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS) e Dra. Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT), pelas valiosas e inestimáveis contribuições em meu exame de qualificação, apontando caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa mais profícua e madura, bem como por prontamente terem aceitado participar de minha defesa.

Às queridas amigas e, também doutorandas, Aylizara, Robervânia, Érica de Cássia e Kiaha, pelo incentivo, companheirismo, amizade, amor e por serem força, empatia e acolhimento nos momentos de dificuldade.

À querida amiga Rita Ramos, pelas orações, palavras de esperança, incentivo, carinho, zelo e amor de mãe.

Às minhas amigas de trabalho – Célia, Edna, Elinda, Fabiana, Hemily, Laila, Luciana, Meiriléia, Nádyá, Patrícia e Vânia – pelas orações, incentivo, compreensão, torcida e carinho.

Em especial, agradeço as professoras e amigas Aylizara, Célia, Edna, Elinda, Laila e Vânia, por terem colaborado como especialistas na validação dos termos de nossa pesquisa.

Ao secretário do curso, Aloísio Orione, pelo zelo, carinho, compreensão e incentivo.

A todos os amigos, companheiros de curso, pela oportunidade de ter convivido e aprendido muito com cada um de vocês.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFT/UFNT, pelas enriquecedoras contribuições em nossa trajetória acadêmica. Em especial, externo minha gratidão ao Prof. Dr. Márcio de Melo, coordenador do PPGL durante quase toda minha trajetória. Gratidão pelo carinho, zelo, sensibilidade, apoio e amizade; aos professores doutores Luiz Roberto Peel, Karylleila Andrade, Janete Santos, Maria José de Pinho e Luiza Helena Silva, pelos valiosos conhecimentos compartilhados conosco.

À Secretaria Municipal de Educação de Araguaína, por propiciar condições para que eu participasse das atividades do curso e pela oportunidade de adquirir conhecimento e experiência na área de formação continuada de professores, ao longo de 12 anos, fator crucial para o desenvolvimento de minha pesquisa. Especialmente, ao amigo Railon Borges, superintendente de educação, pelo incentivo, zelo, empatia, compreensão e companheirismo nessa caminhada.

E, finalmente, agradeço todos os educadores da rede municipal de ensino, com os quais tive a oportunidade de dialogar durante esses 12 anos, trazendo anseios e inquietações que serviram de incentivo para que eu buscasse me qualificar cada vez mais para poder contribuir com a melhoria da qualidade da educação do município de Araguaína.

A todos, muito obrigada!

*A constituição de uma terminologia própria marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo de sua história. Poder-se-ia mesmo dizer que a história particular de uma ciência se resume na de seus termos específicos. Uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação.*

*(Émile Benveniste)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar e analisar a terminologia do domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da apresentação de um sistema de conceitos do conjunto terminológico estudado, de um protótipo de glossário deste campo de especialidade, bem como da análise das principais configurações linguísticas que formam a terminologia desta área. A tese se fundamenta nos pressupostos teóricos das Ciências do Léxico (BARBOSA, 1996, 1999, 2005; BARROS, 2004; BIDERMAN, 2001, 2006; CABRÉ, 1993, 1998, 1999, 2002; FAULSTICH, 1995, 2006; KRIEGER; FINATTO, 2020) e da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; SÁNCHEZ, 1995; SINCLAIR; 1991). Os procedimentos metodológicos foram norteados pela Teoria Comunicativa da Terminologia - TCT (CABRÉ, 1999) e pela Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Foram empregadas duas ferramentas computacionais para processamento do *corpus*, extração e análise dos termos: *BootCaT* e *AntConc*. Utilizou-se um *corpus* constituído por 157 materiais, entre textos e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), além de teses, dissertações e artigos que versam sobre a temática em estudo. Com o auxílio de especialistas da área, foram validados 2.851 termos, os quais foram distribuídos em três subdomínios para facilitar o acesso de seus consulentes, a saber: conhecimentos linguísticos, conhecimentos matemáticos e conhecimentos didático-educacionais. Após a identificação dos termos do domínio de especialidade em estudo, apresentamos um protótipo de glossário da área. A análise demonstrou que o perfil terminológico do domínio estudado é formado, em sua maioria, por termos complexos, de base substantival e que a derivação sufixal foi o processo de formação mais produtivo na constituição dos termos simples do conjunto terminológico analisado. Destacam-se também os estrangeirismos, especialmente, entre os gêneros discursivos digitais, em função da influência dos avanços tecnológicos e rápida disseminação nas redes sociais, bem como uma significativa ocorrência de siglas, com predominância para a acronímia. A relevância dessa pesquisa reside na identificação da terminologia da formação continuada de professores dos anos iniciais, estabelecendo-se possíveis fronteiras com outras áreas similares, o que esperamos que possa contribuir para o desenvolvimento de estudos futuros. Ademais, almejamos que esta investigação possa servir de referência para a elaboração de objetos terminográficos desse domínio do conhecimento e, sobretudo, que possa auxiliar cursos de formação continuada de professores, no que se refere ao acesso, mesmo que a posteriori, a um produto que poderá subsidiar a prática de formadores/orientadores de estudos e dos educadores que atuam nos anos iniciais, em sua maioria pedagogos, cuja efetividade do trabalho desenvolvido, por muitas vezes é comprometida pelo desconhecimento de termos e conceitos específicos da área em estudo.

**Palavras-Chave:** Terminologia. Teoria Comunicativa da Terminologia. Termos. Formação Continuada de Professores.

## ABSTRACT

This research aims to identify and analyze the terminology of the domain of Continuing Education for Teachers in Elementary School's Early Years, through the presentation of a system of concepts of the terminological set studied, of a prototype of field glossary of this specialty, as well as the analysis of the main linguistic configurations that form the terminology of this area. The thesis is based on the theoretical assumptions of Lexicon Sciences (BARBOSA, 1996, 1999, 2005; BARROS, 2004; BIDERMAN, 2001, 2006; CABRÉ, 1993, 1998, 1999, 2002; FAULSTICH, 1995, 2006; KRIEGER; FINATTO, 2020) and Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; SÁNCHEZ, 1995; SINCLAIR; 1991). The methodological procedures were guided by the Communicative Theory of Terminology - CTT (CABRÉ, 1999) and Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Two computational tools were used for corpus processing, extraction and analysis of terms: BootCaT and AntConc. A corpus consisting of 157 materials was used, including texts and official documents published by Ministry of Education (MEC), National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and Center for Literacy, Reading and Writing (Ceale), in addition to theses, dissertations and articles that deal with the subject under study. With the expert help in the field, 2,851 terms were validated, which were distributed into three subdomains to facilitate access by its consultants, namely: linguistic knowledge, mathematical knowledge and didactic educational knowledge. After identifying the terms of the specialty domain under study, we present a prototype of glossary of the area. The analyzes demonstrated that the terminological profile of the studied domain is formed, mostly, by complex terms, with a substantive base and that the suffix derivation was the most productive formation process in the constitution of the simple terms of terminological set analyzed. Loanwords also stand out, especially among discursive practices on web, due to the influence of technological advances and rapid dissemination in social networks, as well as a significant occurrence of abbreviation, with a predominance of acronyms. The relevance of this research lies in identifying the terminology of continuing education for teachers in early years, establishing possible boundaries with other similar areas, which we hope to contribute to the development of future studies. In addition, we hope that this investigation may serve as a reference for the elaboration of terminographical objects in this field of knowledge and, above all, that it may help the continuing education courses for teachers, with regard to access, even if a posteriori, to a product that will be able to subsidize the practice of trainers/study advisors and educators who work in early years, mostly pedagogues, whose effectiveness of the work developed is often compromised by lack of knowledge of specific terms and concepts in the area under study.

**Keywords:** Terminology. Communicative Theory of Terminology. Terms. Continuing Teacher's Education.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es identificar y analizar la terminología del ámbito de la Formación Continua del Profesorado para los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, por medio de la presentación de un sistema de conceptos del conjunto terminológico estudiado, de un prototipo de glosario de esta área de especialidad, así como el análisis de las principales estructuras lingüísticas que forman la terminología de esta área. La tesis se fundamenta en los supuestos teóricos de las Ciencias del Léxico (BARBOSA, 1996, 1999, 2005; BARROS, 2004; BIDERMAN, 2001, 2006; CABRÉ, 1993, 1998, 1999, 2002; FAULSTICH, 1995, 2006; KRIEGER; FINATTO, 2020) y en la Lingüística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; SÁNCHEZ, 1995; SINCLAIR; 1991). Los procedimientos metodológicos se guían por la Teoría Comunicativa de la Terminología - TCT (CABRÉ, 1999) y la Lingüística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Fueron utilizadas dos herramientas computacionales para el procesamiento, extracción y análisis del corpus de los términos: BootCat y AntConc. Se utilizó un corpus compuesto por 157 materiales, entre textos y documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación (MEC), Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) y Centro de Alfabetización, Lectura y Escritura (Ceale), así como tesis, disertaciones y artículos que versan sobre el tema en estudio. Con la ayuda de expertos en la materia, se validaron 2.851 términos, los cuales fueron distribuidos en tres subdominios para facilitar el acceso de sus consultores, a saber: conocimiento lingüístico, conocimiento matemático y conocimiento didáctico-educativo. Después de la identificación de los términos del ámbito de especialidad en estudio, presentamos un prototipo de glosario del área. El análisis mostró que el perfil terminológico del dominio estudiado está formado, en su mayoría, por términos complejos, de base sustantiva y que la derivación del sufijo fue el proceso de formación más productivo en la constitución de los términos simples del conjunto terminológico analizado. Se destacan, aún, singularidades, especialmente entre los géneros discursivos digitales, debido a la influencia de los avances tecnológicos y la rápida difusión en las redes sociales, así como una importante ocurrencia de siglas, predominantemente de acrónimos. La pertinencia de esta investigación radica en identificar la terminología de formación continua del profesorado de los años iniciales de la educación brasileña, estableciendo posibles relaciones con áreas afines, lo que esperamos que pueda contribuir al desarrollo de futuros estudios. Además, anhelamos que esta investigación pueda servir de referencia para la elaboración de objetos terminográficos en este ámbito de conocimiento y, sobre todo, que se pueda ayudar- cursos de formación continua de docentes, en lo que se refiere al acceso, aunque sea a posteriori, a un producto que puede apoyar la práctica de los formadores/asesores de estudio y educadores que actúan en los primeros años, en su mayoría pedagogos, cuya eficacia del trabajo desarrollado muchas veces se ve comprometida por la falta de conocimiento de términos y conceptos específicos del área de estudio.

**Palabras clave:** Terminología. Teoría Comunicativa de la Terminología. Términos. Formación Continua del Profesorado.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Tipos de dicionário e suas características.....	116
Figura 2	Exemplo de macroestrutura de glossário digital.....	120
Figura 3	Exemplo de microestrutura de glossário.....	123
Figura 4	Modelo de microestrutura proposto por Barbosa (1999) .....	125
Figura 5	Interface gráfica da ferramenta <i>BootCaT</i> : Tela de boas-vindas.....	144
Figura 6	Interface gráfica da ferramenta <i>BootCaT</i> : Definição do projeto.....	145
Figura 7	Interface gráfica do <i>BootCaT</i> : Modos de criação do <i>corpus</i> .....	145
Figura 8	Interface gráfica da ferramenta <i>BootCaT</i> : Inserção das palavras sementes.....	146
Figura 9	Interface gráfica da ferramenta <i>BootCaT</i> : Geração das <i>tuples</i> (tuplas).....	147
Figura 10	Interface gráfica da ferramenta <i>BootCaT</i> : Geração de consulta do <i>corpus</i> .....	147
Figura 11	Interface gráfica do <i>BootCaT</i> : Abrindo resultados da consulta.....	148
Figura 12	Página do navegador: resultado da busca realizada pelo <i>BootCaT</i> .....	148
Figura 13	Salvando arquivos do navegador em pasta criada pelo <i>BootCaT</i> .....	149
Figura 14	Coleta e seleção das <i>URLs</i> localizadas pelo <i>BootCaT</i> .....	149
Figura 15	Construção/conversão do <i>corpus</i> pela ferramenta <i>BootCaT</i> .....	150
Figura 16	Textos convertidos em TXT pela ferramenta <i>BootCaT</i> – Parte I.....	150
Figura 17	Interface gráfica do <i>BootCaT</i> : Modos de criação do <i>corpus</i> .....	151
Figura 18	Construção/conversão do <i>corpus</i> pela ferramenta <i>BootCaT</i> .....	151
Figura 19	Textos convertidos em TXT pela ferramenta <i>BootCaT</i> – Parte II....	152
Figura 20	Interface gráfica inicial do software <i>AntConc</i> .....	153
Figura 21	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Carregamento de arquivos – Parte I.....	154

Figura 22	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Carregamento de arquivos – Parte II.....	154
Figura 23	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Geração da 1ª Lista de Unidades Lexicais.....	155
Figura 24	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Inserção de <i>corpus</i> de exclusão.....	156
Figura 25	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Geração da 2ª Lista de Unidades Lexicais.....	156
Figura 26	Interface do <i>Windows 10</i> : Bloco de Notas - Lista de Unidades.Lexicais.....	157
Figura 27	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Aba <i>Concordance</i> .....	158
Figura 28	Interface gráfica do <i>AntConc</i> : Aba <i>File View</i> .....	158
Figura 29	Interface do <i>Windows 10</i> : Planilha do <i>Microsoft Excel 01</i> .....	159
Figura 30	Interface do <i>Windows 10</i> : Planilha do <i>Microsoft Excel 02</i> .....	159
Figura 31	Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: domínio e subdomínios.....	160
Figura 32	Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada – Conhecimentos Linguísticos.....	161
Figura 33	Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada – Conhecimentos Matemáticos.....	161
Figura 34	Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada - Conhecimentos Didático-Educacionais.....	161
Figura 35	Modelo da microestrutura do protótipo de glossário.....	185
Gráfico 1	Número de textos/materiais que constituíram o <i>corpus</i> da pesquisa por categoria.....	141
Gráfico 2	Percentual de tipos de termos do domínio.....	178

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Programas Voltados para a Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil.....	54
Quadro 2 –	Comparativo entre obras lexicográficas e terminográficas.....	117
Quadro 3 –	Perfil Técnico e Acadêmico das Especialistas.....	165
Quadro 4 –	Modelo de Ficha Terminológica.....	168
Quadro 5 –	Modelo de Ficha Terminológica Preenchida.....	169
Quadro 6 –	Exemplos de termos formados por justaposição.....	175
Quadro 7 –	Exemplos de termos formados por siglas e acrônimos.....	177
Quadro 8 –	Exemplos de estrangeirismos.....	177
Quadro 9 –	Exemplos de termos simples constituídos por bases livres.....	179
Quadro 10 –	Exemplos de derivação prefixal .....	180
Quadro 11 –	Exemplos de derivação sufixal .....	181
Quadro 12 –	Exemplos de derivação parassintética	182

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anpoll	Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Curricular de Formação Continuada
BNI	Banco Nacional de Itens
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
Cefort	Centro de Formação de Aprendizizes e Trabalhadores
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CFE	Conselho Federal de Educação
Cform	Centro de Formação Continuada de Professores
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cnpq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conabe	Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DAEB	Diretoria de avaliação da Educação Básica
DAGE	Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
DT	Definição Terminológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
Encceja	Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Gestão de Aprendizagem Escolar
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico

ISE	Instituto Superior de Educação
ISO	<i>International Organization for Standardization</i> – Organização Internacional de Padronização
IULA	Instituto de Linguística Aplicada
LABTIME	Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais
LDA	Livro Didático de Alfabetização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MCI	Modelo Cognitivo Idealizado
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Paradigma Definicional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PI	Paradigma Informacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PLN	Processamento de Linguagem Natural
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Plano Nacional de Leitura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e da Leitura
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGecim	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Projeto Político Pedagógico
PP	Paradigma Pragmático
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
ProfLetras	Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Letras
ProfMat	Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Matemática
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
Renabe	Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RITerm	Rede Ibero-americano de Terminologia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Administração
Seduc	Secretaria de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SisAlfa	Sistema de Gestão de Alfabetização
SisPacto	Sistema de Pactuação de Indicadores
SME	Sistema Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SORA	Sistema On-line de Recursos para Alfabetização
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCT	Teoria Comunicativa da Terminologia
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TGT	Teoria Geral da Terminologia
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TST	Teoria Sociocognitiva da Terminologia
UCE	Unidade de Conhecimento Especializado
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP	Universidade de São Paulo
Uts	Unidades Terminológicas
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<i>Referencial teórico .....</i>	<i>27</i>
<i>A pesquisa.....</i>	<i>27</i>
<i>Objetivos.....</i>	<i>28</i>
<i>Organização do estudo .....</i>	<i>29</i>
<b>1 O DOMÍNIO ESTUDADO.....</b>	<b>31</b>
1.1 <i>Formação continuada de professores no Brasil.....</i>	<i>31</i>
1.1.1 <i>Formação inicial e continuada de professores .....</i>	<i>32</i>
1.1.2 <i>Breve histórico da formação de professores no Brasil .....</i>	<i>36</i>
1.1.2.1 <i>O berço europeu.....</i>	<i>36</i>
1.1.2.2 <i>Formação docente no Brasil: do período colonial aos tempos modernos .....</i>	<i>37</i>
1.1.2.3 <i>Formação continuada de professores no Brasil: uma história recente .....</i>	<i>44</i>
1.1.3 <i>Programas de formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....</i>	<i>52</i>
1.1.3.1 <i>Parâmetros em Ação – Alfabetização .....</i>	<i>56</i>
1.1.3.2 <i>GESTAR I .....</i>	<i>57</i>
1.1.3.3 <i>PROFA.....</i>	<i>59</i>
1.1.3.4 <i>PRALER.....</i>	<i>60</i>
1.1.3.5 <i>Pró-Letramento .....</i>	<i>61</i>
1.1.3.6 <i>PNAIC .....</i>	<i>63</i>
1.1.3.7 <i>Programa Tempo de Aprender.....</i>	<i>67</i>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>71</b>
2.1 <i>Os estudos do léxico.....</i>	<i>71</i>
2.1.1 <i>Terminologia .....</i>	<i>75</i>
2.1.1.1 <i>Terminologia: principais períodos históricos .....</i>	<i>82</i>
2.1.1.2 <i>Abordagens Teóricas da Terminologia .....</i>	<i>84</i>
2.1.1.2.1 <i>A Teoria Geral da Terminologia – Wüster.....</i>	<i>85</i>
2.1.1.2.2 <i>A Socioterminologia.....</i>	<i>91</i>
2.1.1.2.3 <i>A Teoria Comunicativa da Terminologia – Cabré .....</i>	<i>95</i>
2.1.1.2.4 <i>Teoria Sociocognitiva da Terminologia .....</i>	<i>99</i>
2.1.1.3 <i>A Terminologia no Brasil .....</i>	<i>103</i>
2.1.1.4 <i>O termo: principal objeto de estudo da Terminologia .....</i>	<i>105</i>
2.1.2 <i>Terminografia: a dicionarização dos termos .....</i>	<i>111</i>
2.1.2.1 <i>Principais características dos dicionários especializados.....</i>	<i>116</i>
2.1.2.1.1 <i>Macroestrutura .....</i>	<i>118</i>
2.1.2.1.2 <i>Microestrutura .....</i>	<i>121</i>
2.1.2.1.2.1 <i>Definição Terminológica.....</i>	<i>125</i>
2.1.2.2 <i>Linguística de Corpus .....</i>	<i>132</i>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>138</b>
3.1 <i>A metodologia em linhas gerais .....</i>	<i>138</i>
3.2 <i>Delimitação do domínio .....</i>	<i>139</i>
3.3 <i>Definição dos critérios de seleção dos textos e constituição do corpus .....</i>	<i>140</i>
3.4 <i>Organização e processamento do corpus .....</i>	<i>143</i>

3.5 Extração e categorização dos candidatos a termos.....	152
3.7 Validação dos termos.....	165
3.8 Registro de informações (fichas terminológicas).....	167
<b>4 ANÁLISE LINGUÍSTICO-MORFOLÓGICA DO CONJUNTO TERMINOLÓGICO</b> .....	<b>171</b>
4.1 Contextualizando a análise.....	171
4.2 Dialogando com os dados: uma análise terminológica à luz da Morfologia.....	173
4.2.1 Configurações morfológicas mais recorrentes no estudo.....	178
<b>5 GLOSSÁRIO DE TERMOS DA ÁREA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRESENTAÇÃO DE UM PROTÓTIPO</b> .....	<b>184</b>
5.1 Introdução.....	184
5.2 Sistema de conceitos do conjunto terminológico.....	186
5.3 Verbetes do Protótipo de Glossário (amostragem).....	224
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES: CONSTITUIÇÃO DO CORPUS</b> .....	<b>249</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>264</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar e analisar a terminologia do domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da apresentação de um sistema de conceitos do conjunto terminológico em estudo e da proposta de um protótipo de glossário deste campo de especialidade, bem como de uma análise preliminar das configurações linguísticas que estruturam os termos desta área.

Por compreendermos a importância de conhecermos o lugar de fala do pesquisador, é que destinamos essa seção inicial para apresentarmos a trajetória profissional da pesquisadora, justificando o interesse e a relação que esta foi construindo com o domínio especializado da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco deste trabalho.

Nesse sentido, utilizamos, nesta pesquisa, a primeira pessoa do discurso, por acreditarmos que esse seria o espaço ideal para que o leitor conhecesse melhor a autora e as motivações que nortearam este estudo, buscando uma maior aproximação entre os interlocutores, a fim de não apenas situar esta pesquisa, mas, também, promover, por meio dessa interação, a construção de sentidos ao longo do texto.

Graduada em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), em 2002, comecei a atuar como professora de Língua Portuguesa, em turmas de Ensino Médio, antes mesmo de me formar, em agosto de 1999, estando ainda no segundo período da graduação e com 18 anos de idade.

A escolha pelo curso de Letras ocorreu por três motivos: primeiro, pela falta de opção entre os cursos ofertados pela faculdade local, que se restringiam quase que, exclusivamente, às licenciaturas; segundo, pela condição financeira de meus pais, que os impossibilitava de custearem estudos em faculdades particulares para dois filhos que ingressariam juntos no ensino superior ou de nos manterem em outra cidade; e, por último, mas não menos relevante, em função da relação de paixão que sempre senti pela Língua Portuguesa.

Confesso que, a priori, ser professora não era algo que almejava como carreira profissional. Meu objetivo inicial era apenas adquirir nível superior para me inscrever em concursos que exigiam formação em qualquer área do conhecimento. Todavia, antes mesmo de concluir a graduação, tive a certeza de que ser educadora era a única

“coisa” que gostaria de ser ou fazer na vida. Por isso, ressalto que não escolhi a docência como profissão, foi ela que me escolheu.

Ao longo dos 10 primeiros anos de docência (1999-2009), tive a oportunidade de trabalhar com os mais variados públicos e faixas etárias, que vão desde alunos de Educação de Jovens e Adultos - EJA (II e III Segmento), perpassando por turmas regulares de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, 1ª a 3ª série do Ensino Médio, até turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, em escolas públicas e privadas.

Durante esse percurso, vários questionamentos foram surgindo e inquietando o meu fazer docente: o que devo ensinar aos meus alunos? Como ensiná-los? Que modelo de professor irei seguir? Foi, então, que percebi que não se nasce professor, não se forma professor, não se sai da graduação pronto como professor, nós nos tornamos professores no dia a dia, no chão da sala de aula. Assim como se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo, aprende-se a ser professor sendo. Trago, ainda, Paulo Freire<sup>1</sup>, para dizer que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (2001, p. 58). E, nesse processo, muitas vezes erramos, acertamos, mas sempre aprendemos.

Sob essa perspectiva, fui constatando que o que norteava o meu ofício era a intuição e as experiências vivenciadas outrora e não o saber adquirido, formalmente, na universidade. Com o tempo, fui obtendo consciência de que muitas eram as lacunas deixadas por minha formação inicial, mas não sabia como preenchê-las.

Foi, nesse ponto da carreira que, ao começar a participar de encontros de formação continuada, ofertadas pelas redes de ensino onde trabalhava, fui tomando consciência de que o processo de aprender nunca se encerra e, por isso, é preciso aprender a aprender sempre, pois “aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende” (frase atribuída a Leonardo da Vinci<sup>2</sup>).

Mal sabia o que me destinava o futuro. Por ocasião de aprovação em concurso público da Prefeitura Municipal de Araguaína, em 2010, tomei posse no cargo de

---

<sup>1</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Seu método foi levado para diversos países. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/paulo\\_freire/](https://www.ebiografia.com/paulo_freire/)>. Acesso em: 25 mar. 2022.

<sup>2</sup> Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um pintor italiano, considerado um dos maiores gênios de seu tempo. A tela "Mona Lisa", apontada como uma verdadeira obra-prima, o notabilizou como um dos principais pintores da Renascença. Embora tenha se destacado na pintura, foi genial em diversos campos, como engenharia, arquitetura, urbanismo, mecânica, cartografia, balística, hidráulica, anatomia etc. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/leonardo\\_vinci/](https://www.ebiografia.com/leonardo_vinci/)>. Acesso em: 25 mar. 2022.

professora para programas educacionais e fui lotada no departamento de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). De lá para cá já são 12 anos atuando nessa área, totalizando quase 23 anos dedicados à educação.

A oportunidade de trabalhar com formação de professores por tanto tempo é extremamente gratificante e enriquecedora, pois me possibilitou crescer muito enquanto profissional da educação. Pude refletir ainda mais sobre a prática docente, dialogar com pares, partilhar conhecimentos e trocar experiências.

Nesse percurso, para ser formadora, precisei, no entanto, formar-me primeiro para poder “formar outras pessoas”. E como se deu esse processo? O “formar-se” pressupõe um investimento pessoal do indivíduo, uma reflexão sobre trajetórias e práticas, em busca da construção de uma identidade pessoal e profissional.

Nesse sentido, posso afirmar que não foi e nem é uma tarefa fácil, pois como já mencionado, este “formar-se” é um processo que dura a vida inteira: inicia na convivência com o outro, envolve os espaços formais de aprendizagem, seja na escola ou na universidade (formação inicial) e prossegue com um percurso de formação continuada que nunca se finda, envolvendo desde cursos de aperfeiçoamento realizados em serviço, até cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Todos esses saberes, sejam da experiência ou formais, acumulam-se e constroem a identidade do ser professor.

Sob esse viés, tão logo integrei a equipe de trabalho do departamento de formação continuada da SEMED, já busquei esse “formar-se”. Inicialmente, ingressei em uma Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertada pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e, concomitantemente a esse curso, concluí, em 2011, uma Especialização em Língua Portuguesa e Literatura.

No que se refere aos cursos de aperfeiçoamento, exercendo a função de tutora, orientadora de estudos ou formadora, tive a oportunidade de participar de inúmeros cursos ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Universidades Federais, estados e municípios. Tais capacitações me permitiram ter acesso às inovações teóricas e metodológicas na área da educação, especialmente direcionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre esses cursos dos quais participei, destaco o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja ênfase maior era dada ao

desenvolvimento de habilidades linguísticas e matemáticas, os quais serão mais bem detalhados no capítulo destinado à exposição do domínio em estudo (ver cap. 1).

Em 2013, retomo meu processo formativo no âmbito da pós-graduação, ingressando na primeira turma do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), ofertado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína. A esse respeito, gostaria de pontuar que a aprovação no mestrado se deu em função, sobretudo, de todos os conhecimentos que fui adquirindo ao participar dos cursos de aperfeiçoamento na rede municipal.

Vale ressaltar, ainda, que o fato de estar atuando, cumulativamente, até 2013, como professora pela rede estadual e, formadora, pela rede municipal, permitiu-me alargar meus horizontes, pôr em prática, na sala de aula, todos os saberes adquiridos, o que muito contribuiu para o aperfeiçoamento do meu fazer docente, por meio do processo de ação – reflexão – ação, tão defendido por Paulo Freire.

Tal fato me proporcionou um enorme crescimento profissional, pois me possibilitou a enriquecedora experiência de pôr em prática o que aprendia e ministrava nas formações. Nesse contexto, a sala de aula passou a ser um laboratório e eu, a educadora, tornei-me uma pesquisadora, pois passei a analisar, refletir e investigar a minha prática, identificando os processos teóricos e metodológicos mais adequadas a cada situação de aprendizagem.

Em 2015, concluí o mestrado e, em 2017, fui aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Curso de Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína – TO.

Além de formadora, exerci, nos últimos 8 anos, a função de encarregada, coordenadora e, mais recentemente, de diretora de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína.

Todos esses percursos formativos descritos contribuíram para a construção da minha identidade profissional, para o meu “formar-se” ou “formar-me”, que, conforme já mencionado, nunca se encerra.

Nesse sentido, é relevante destacar que foi a vivência e aprendizados construídos ao longo desses 12 anos de trabalho dedicados à formação continuada de professores, os maiores responsáveis pela escolha do objeto de pesquisa deste estudo (a Terminologia da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Na próxima seção, apresentamos o aporte teórico, objetivos e estrutura organizacional desta pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A formação docente é tema constante nas discussões acadêmicas nas últimas décadas. No que se refere aos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público principal deste estudo, os debates sobre o assunto vêm em uma crescente, coincidindo com o período do movimento de revitalização da escola normal e readequação curricular dos cursos preparatórios para professores.

As severas críticas apresentadas por especialistas da área da educação, no que concerne, especialmente, à formação inicial desses profissionais, considerada insuficiente e insatisfatória diante da complexidade do fazer docente, evidenciam a necessidade urgente de reestruturação curricular desses cursos e de se repensar políticas públicas educacionais mais eficazes, voltadas à formação continuada dos educadores, como mecanismos capazes de minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial.

Lacunas essas que se acentuam quando se analisa a qualidade do ensino ofertada por alguns cursos de Pedagogia que, não raras vezes, têm formado profissionais para atuarem em diferentes áreas do conhecimento (linguagens, exatas e humanas), sem, contudo, habilitá-los com os saberes mínimos e/ou essenciais a cada área, principalmente, os linguísticos e matemáticos, o que tem dificultado o fazer docente de boa parte dos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, é que motivados pela escuta dos profissionais que atuam nesse segmento educacional, durante encontros formativos realizados na rede municipal de ensino de Araguaína – TO e pela constatação<sup>3</sup> de que não há obras na área da Terminologia, que apresentem os termos do domínio especializado da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propomo-nos, inicialmente, nesse estudo, a produzir um glossário (ou amostragem de glossário) desse domínio de especialidade.

É imperioso ressaltar, no entanto, que o cumprimento do objetivo inicial desta pesquisa não foi alcançado em sua totalidade, em virtude das limitações do estudo, resultantes do pouco tempo para realizá-la, fruto de mudança de orientação e de objeto de pesquisa na reta final do doutoramento, além da não obtenção de licença

---

<sup>3</sup> Por meio de consulta na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e em outros sites e bancos de pesquisa acadêmica.

para qualificação profissional, o que resultou na apresentação de uma proposta de protótipo de glossário da especialidade estudada.

Para melhor compreensão da escolha do objeto de estudo, detalhamos, a seguir, fatores que nos impulsionaram ou motivaram à proposição de um glossário do campo da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

- a ausência de um produto terminográfico que compile os termos da área em estudo;
- a experiência de 12 anos da pesquisadora com a área da formação continuada de professores dos Anos Iniciais no município de Araguaína – TO;
- inquietações da pesquisadora relacionadas ao acompanhamento e escuta dos profissionais que atuam nesse segmento educacional, durante encontros formativos realizados na rede municipal de ensino;
- os relatos de dificuldades, tanto por parte de supervisores educacionais da secretaria de educação quanto de professores, na compreensão de termos presentes em matrizes de referência de avaliações externas e nos documentos orientadores de programas de formação continuada de professores;
- a possibilidade de contribuir com o trabalho desenvolvido por professores-formadores, demais professores e profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I<sup>4</sup>.

Acreditamos, assim, que a relevância maior deste trabalho consiste na identificação dos termos que compõem a área da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na propositura de um protótipo de glossário desse domínio de especialidade, uma vez que este último poderá contribuir com o processo formativo dos educadores de nossa rede de ensino e de professores, formadores de professores e pesquisadores em geral, que atuam nesta etapa escolar.

Nesse contexto, a pesquisa apresentada se insere na área das Ciências do Léxico, especificamente, na da Terminologia. Contudo, buscará, inicialmente, expor um breve histórico da formação continuada de professores no Brasil, a fim de contextualizarmos nosso objeto de estudo (a terminologia da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais), seguido dos fundamentos teóricos que balizam este

---

<sup>4</sup> Consiste na primeira etapa do ensino fundamental de nove anos e compreende as turmas do 1º ao 5º ano (Anos Iniciais). Já o Ensino Fundamental II (ou Anos Finais), corresponde às turmas de 6º ao 9º ano.

campo do saber. Na etapa posterior, explicitamos a metodologia utilizada para o levantamento do *corpus* da pesquisa, apresentamos um protótipo de glossário de termos que compõem esse domínio e, finalmente, expomos uma análise preliminar, de cunho morfológico, dos termos da área especializada em estudo.

Cumpramos destacar que exibiremos, neste estudo, uma análise linguística preliminar dos termos da área, em função das limitações temporais no que diz respeito ao período de conclusão do doutoramento. Contudo, as ponderações resultantes poderão se constituir em um “ponta pé” inicial para pesquisas futuras na área, voltadas para este tipo de investigação.

Nos subtópicos dessa seção, que serão exibidos a seguir, expomos o aporte teórico que fundamenta nosso estudo, os procedimentos metodológicos adotados, os objetivos da pesquisa e a estrutura organizacional deste trabalho.

## **Referencial teórico**

A pesquisa apresentada norteia-se pelos pressupostos teóricos que envolvem as Ciências do Léxico, em especial, a Terminologia.

Sob essa perspectiva, o aporte teórico desta tese parte dos estudos sobre as Ciências do Léxico (ALVES, 1999, 2001; BARBOSA, 1996, 1999, 2005; BARROS, 2004; BIDERMAN, 2001, 2006; CABRÉ, 1993, 1998, 1999, 2002; FAULSTICH, 1995, 2006; KRIEGER & FINATTO, 2020; WÜSTER, 1974, 1998) e, no que se refere aos aspectos metodológicos, ampara-se na Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; SÁNCHEZ, 1995; SINCLAIR, 1991).

## **A pesquisa**

O presente estudo configura-se como uma pesquisa documental e se estruturou segundo uma abordagem quali-quantitativa. Ademais, contou com a contribuição de seis educadoras para a validação dos termos do domínio pesquisado, nomeadas nesta investigação de especialistas 01, 02, 03, 04, 05 e 06, com ampla experiência na área de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuindo formação acadêmica nas seguintes áreas: a especialista 01 é mestre em Ensino de História, graduada em História e Direito; a 02 é mestranda em Ensino de Ciências e Matemática e licenciada em Ciências-

Matemática; a 03 é formada em Normal Superior, com complementação em Pedagogia; a 04 é pedagoga; a 05 é licenciada em Letras; e, a última, é doutoranda, mestre e licenciada em Letras.

A pesquisa foi organizada em 10 fases ou etapas: a primeira consistiu em definir a temática a ser pesquisada, o público-alvo e os objetivos a serem alcançados; na segunda etapa, foram levantados os textos, documentos e/ou materiais da área de formação continuada de professores que serviriam de *corpus* para o levantamento dos termos e, posteriormente, para a elaboração do glossário a ser produzido; a terceira fase constou de um levantamento bibliográfico acerca das Ciências do Léxico, com ênfase na Terminologia; na quarta etapa, realizou-se uma verificação do acervo bibliográfico que trata do histórico da formação continuada de professores no Brasil, bem como dos programas voltados para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adotados no município de Araguaína – TO na última década; a quinta fase consistiu na escolha das ferramentas computacionais a serem utilizadas no tratamento do *corpus*; na sexta fase, com o auxílio do programa *BootCaT*, foi realizado o processamento do *corpus*; a sétima fase consistiu na extração, análise e seleção do conjunto terminológico do domínio em estudo, por meio do programa *AntConc*; a oitava etapa correspondeu à validação dos termos do domínio pelas especialistas das áreas do conhecimento envolvidas; na nona fase, definiu-se o modelo de macro e microestrutura, assim como o sistema de remissivas a ser adotado; e, a última etapa, resultou na elaboração de um protótipo de glossário do domínio da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **Objetivos**

O objetivo principal de nosso estudo é identificar e analisar a terminologia do domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da apresentação de um sistema de conceitos do conjunto terminológico em estudo e da proposta de um protótipo de glossário desse domínio de especialidade, bem como de uma análise preliminar das configurações linguísticas que estruturam os termos desta área. Para tanto, elencamos, abaixo, os seguintes objetivos específicos:

- selecionar, analisar e validar os termos que compõem o glossário da área da Formação Continuada de Professores dos Anos iniciais, identificando o perfil de suas unidades terminológicas (simples, compostas e complexas);
- apresentar o modelo de macroestrutura, microestrutura e sistema de remissivas adotado para o estudo, adequado ao perfil das unidades terminológicas do domínio e ao público-alvo do glossário;
- analisar as configurações linguísticas que permeiam a formação dos termos do domínio;
- propor um protótipo de um glossário do domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **Organização do estudo**

Esta tese está organizada em cinco capítulos, além da apresentação, introdução, considerações finais, referências bibliográficas, referências complementares e apêndices.

Na **Apresentação**, foi exibido um memorial que descreve a trajetória profissional da pesquisadora, a fim de aproximar o leitor da autora e contextualizar o objeto de estudo.

A **Introdução** trouxe a justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como o aporte teórico que fundamenta o trabalho.

No primeiro capítulo, **O Domínio Estudado**, expomos um breve histórico da formação continuada de professores no Brasil, culminando com a apresentação dos principais programas adotados na última década pela Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO, voltados para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo exibe a **Fundamentação Teórica** da pesquisa, perpassando pelas Ciências do Léxico, com ênfase nos estudos pioneiros no âmbito da Terminologia, situando aspectos voltados à variação terminológica, macro e microestrutura de termos e o papel da linguística de *corpus* na constituição de dicionários especializados.

Os **Procedimentos Metodológicos** são discutidos no terceiro capítulo, em que discorreremos acerca da metodologia empregada em nosso estudo. Apresentamos os programas computacionais utilizados (*BootCaT* e *AntConc*) para tratamento do

*corpus*, extração, seleção e análise das unidades terminológicas, assim como o perfil profissional das especialistas responsáveis pela validação dos termos, os critérios de reconhecimento terminológico e o modelo de ficha terminográfica empregado.

No quarto capítulo, **Análise Linguístico-Morfológica do Conjunto Terminológico**, expomos uma análise preliminar dos dados relativos ao comportamento linguístico dos termos do domínio em estudo, especialmente no que se refere as suas configurações morfológicas.

O quinto capítulo, intitulado **Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: uma Proposta de Protótipo de Glossário**, apresenta as unidades terminológicas que compõem o domínio especializado em estudo, o modelo de macroestrutura, microestrutura e sistema de remissivas escolhido para o protótipo de glossário, bem como expõe uma amostragem dos verbetes.

Nas **Considerações Finais** buscamos discutir sobre o alcance ou não dos objetivos propostos pelo estudo, seguido das limitações deste trabalho e, por fim, das reflexões finais acerca do objeto investigado.

As **Referências** trazem as obras consultadas e citados no trabalho. Já as **Referências Complementares** exibem os textos que constituíram o *corpus* que gerou o conjunto terminológico do domínio estudado.

E, nos **Apêndices**, apresentamos as fichas terminológicas que geraram o protótipo do glossário.

## 1 O DOMÍNIO ESTUDADO

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.*

(Paulo Freire)

A epígrafe que ora introduz este capítulo elucida que o ser humano vive em permanente processo de aprendizagem. Paulo Freire tão bem pontua que todos nós aprendemos sempre, pois, embora saibamos alguma coisa, sempre ignoraremos outras.

No tocante à formação docente, a necessidade dessa consciência de que sempre temos algo a aprender é de extrema relevância. A aquisição do conhecimento não se finda ao término da graduação. Encerra-se ali apenas uma etapa de um processo que se perpetuará por toda a vida. A formação continuada de professores, como o próprio nome remete, deve ser contínua, regulada por um processo constante de ação-reflexão-ação.

Neste capítulo, apresentamos, pois, a delimitação do domínio especializado desta pesquisa, a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de situarmos o leitor quanto às peculiaridades de nosso objeto de estudo.

Nesse contexto, na primeira parte do capítulo, traçamos um breve percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil, iniciando pela distinção entre formação inicial e continuada de educadores, prosseguindo com a apresentação de seus primórdios na Europa, perpassando pela trajetória que vai desde o Período Colonial Brasileiro aos tempos modernos, culminando com a história recente da formação continuada de professores e, no tópico seguinte, discorreremos sobre os principais programas de formação continuada de alfabetizadores implantados no país nos últimos anos, enfatizando os programas adotados no município de Araguaína – TO na última década, cujos materiais constituem o *corpus* desta pesquisa.

### 1.1 Formação continuada de professores no Brasil

A história da formação continuada de professores no Brasil é relativamente recente, sendo, pois, imprescindível, que partamos da própria história da formação

inicial docente, fazendo uma breve retomada de seus primórdios, ainda na Europa, a fim de que conheçamos e compreendamos melhor o seu percurso e as diretrizes que balizam a prática dos educadores.

Todavia, antes de apresentarmos essa trajetória, é necessário que esclareçamos o que vem a ser formação inicial e formação continuada de professores, assunto esse que será discutido no próximo subtópico.

### 1.1.1 Formação inicial e continuada de professores

Negrine (1998) pontua que a formação inicial consiste, do ponto de vista acadêmico, na habilitação do indivíduo para atuar em determinada área do conhecimento, podendo esta ser adquirida com o término do curso de licenciatura ou bacharelado.

Sob essa perspectiva, a formação inicial deve ser compreendida, conforme aludem Magalhães, Oliveira e Alves (2013, p. 03), sobretudo, como etapa precursora, “um marco primeiro no processo de formação profissional, devendo possibilitar a construção de uma consciência reflexiva no indivíduo, que estimule a sua autoformação, processo que se deve manter ao longo da vida”. A formação inicial constitui um pré-requisito para a atuação profissional e, no âmbito educacional, principalmente, simboliza o princípio de uma trajetória balizada pela reflexão constante entre teoria e prática.

O artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, aponta como deve ser a formação inicial dos profissionais do magistério, estabelecendo que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2019b, p.42).

É importante ressaltar que somente após o ano de 1960 é que se encontra uma legislação orientadora da formação de professores no Brasil no que se refere à estrutura curricular dos cursos de formação docente. Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino primário, a formação de professores ocorria em escolas normais de nível médio desde as primeiras décadas do século XX. E, quanto à formação para

o curso secundário, ocorria em instituições de nível superior. (GATTI; BARRETO, 2006).

Nesse cenário, a partir de 2007, de acordo com as novas exigências para a formação docente, instituídas pela LDB, a habilitação em nível superior passa a ser requisito para a admissão de professores. Todavia, o profissional que possuía formação de magistério em nível médio, poderia continuar atuando.

Em seu art. 61, parágrafo único e respectivos incisos, a LDB determina, ainda, que,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2019b, p. 42).

O texto da lei elucida os fundamentos da formação de profissionais da educação, a qual seria respaldada por uma sólida formação básica (formação inicial), orientada por conhecimentos científicos pertinentes ao fazer docente, por saberes advindos de uma associação teórico-prática, obtidos em estágios ou cursos de qualificação em serviço (após a graduação), além das experiências profissionais adquiridas ao longo da vida.

Negrine (1998) deslinda que, quanto à formação continuada, esta deve, como o próprio nome diz, ser compreendida como um processo contínuo, englobando todas as aprendizagens oriundas de atualização profissional permanente, ocorrida em momento posterior ao da formação inicial, agregadas às experiências vivenciadas, sendo estas relacionadas ou não a cursos de atualização em nível *lato* ou *stricto sensu* (pós-graduação).

De acordo com a LDB, art. 44, inciso III, são compreendidos como pós-graduação os “programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. (BRASIL, 2019b, p. 33).

Em consonância com o pensamento de Negrine (1998), Duarte (2017, p. 01) explica que a formação continuada de professores consiste, de igual modo, em um

processo constante e “permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas”. A esse respeito, Menezes (2001) acrescenta que

a formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com estes estabelecimentos e seus projetos (2001, n.p).

Prosseguindo com essa discussão, trazemos em tela o art. 3º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, o qual alude que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Conforme apresentado, as diretrizes evidenciam o papel da formação inicial, qual seja, preparar o profissional para o exercício da função docente, ao passo que a formação continuada se encarrega de desenvolver esse profissional para as atribuições do magistério, levando-o a compreender a educação, de modo amplo e contextualizado, em todas as suas dimensões, tendo como princípio fundamental, assegurar, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes. Souza e Lima complementam afirmando que,

a dinamicidade das informações requer que o professor se atualize constantemente para saber lidar melhor com os conhecimentos construídos. Visto que a formação inicial não garante a preparação suficiente para exercer a sua profissão, a formação continuada torna-se um meio essencial para as exigências atuais (2017, n.p).

É importante esclarecermos que, embora os termos já mencionados, formação continuada e pós-graduação, possam configurar como semelhantes ou sinônimos, por se tratar de processos formativos posteriores à graduação, ainda que de modo tênue, possuem suas peculiaridades. O primeiro diz respeito a um processo permanente, contínuo, que se dá após a formação inicial, com o objetivo de preencher as lacunas deixadas por esta e atualizar o profissional quanto às inovações de sua área de atuação; já o segundo, consiste em especializações de longa duração, também subsequentes à graduação, de caráter acadêmico.

O que se percebe é que, na prática, o impasse é causado porque os cursos de pós-graduação também seriam cursos de formação continuada, pois buscam a qualificação do profissional após a graduação. Todavia, nem todos os cursos de formação continuada poderiam ser enquadrados como cursos de pós-graduação. Tornando-se necessário, portanto, melhor distingui-los, a fim de que delimitemos com mais nitidez e precisão nosso objeto de estudo, a formação continuada de professores.

Os cursos de pós-graduação (*lato ou stricto sensu*) são cursos de longa duração, têm validade acadêmica, devendo, pois, ser ofertados por instituições de ensino superior certificadas pelo Ministério da Educação (MEC), com carga horária mínima de 360 horas e exigência de apresentação de um trabalho de conclusão de curso (TCC); os de capacitação (no âmbito da formações continuadas em serviço), por sua vez, são cursos de curta a média duração (com carga horária inferior a 360 horas), não exigem diploma de graduação para o ingresso, tampouco trabalho de conclusão de curso.

Diante do exposto, findamos esse tópico, esclarecendo que, quanto à natureza, são considerados cursos de formação continuada ou educação continuada, todos aqueles realizados após a graduação, que vão desde cursos de aperfeiçoamento profissional (ofertados em serviço), até os de especialização *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Sendo que, para fins de nosso estudo, concebemos apenas os cursos de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidos (em serviço) no âmbito da rede municipal de ensino de Araguaína - TO, na última década.

Após o deslindamento realizado acerca da formação inicial e continuada de educadores, passamos a apresentar o histórico da formação continuada de professores, partindo de sua origem na Europa.

## 1.1.2 Breve histórico da formação de professores no Brasil

### 1.1.2.1 O berço europeu

Desde o século XVII, Comenius já discutia a importância da criação de estabelecimentos voltados à formação docente, sendo o Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, na França, a primeira instituição de ensino dedicada a essa finalidade (DUARTE, 1986). Todavia, somente após a Revolução Francesa, no século XIX, conforme pontua Saviani (2005), quando se expõe a problemática da instrução popular, é que surge a necessidade de uma resposta institucional à questão da formação dos educadores, o que resulta na criação de entidades preparatórias de professores, intituladas de escolas normais.

Tanuri (2000) adita que a institucionalização da instrução pública no mundo moderno influenciou diretamente a criação de escolas destinadas, especificamente, à preparação de professores para o exercício de sua função. A autora ainda pontua que,

É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62).

Segundo leciona Saviani (2005), Paris foi sede, em 1795, da primeira instituição que recebeu o nome de Escola Normal, proposta pela Convenção realizada em 1794. Iniciando-se, já a partir deste momento, a distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária (ou apenas Escola Normal): a primeira, destinada à formação de docente do ensino secundário; e, a segunda, de nível primário.

É válido ressaltar que, antes mesmo da criação dos primeiros estabelecimentos voltados para a formação de professores das escolas primárias, já havia uma preocupação em selecioná-los. Processo esse que, embora antecederesse a fundação dessas instituições, também permanecia de forma concomitante a ele (TANURI, 2000). Conforme a autora, “criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias”. (TANURI, 2000, p. 62).

A esse respeito, cita o Alvará de 6/11/1772, “que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e nos domínios” (TANURI, 2000, p. 62). A autora ainda afirma que tal alvará encontraria dificuldades em ser aplicado, tendo em vista a escassez de pessoal qualificado, disposto a desempenhar a função do magistério.

Em 1802, quando Napoleão conquistou o Norte da Itália, fundou a Escola Normal de Pisa, seguindo o modelo da Escola Normal Superior de Paris. Outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram implantando suas escolas normais ao longo do século XIX (SAVIANI, 2005). No entanto, no que concerne à escola italiana, o autor pondera que,

Essa escola, da mesma forma que seu modelo Francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático pedagógico. (SAVIANI, 2005, p. 12).

No final do século XIX, a universalização do ensino primário havia se consolidado em vários países europeus e nos Estados Unidos, onde foram constituídos sistemas nacionais de ensino e avanços educacionais significativos. Souza relata que,

No bojo desse processo, a escola primária foi '(re)inventada': novas finalidades, outra concepção educacional e organizacional do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação. (SOUZA, 1998, p. 29, grifo da autora).

Quando se pensa no Brasil, esse processo ocorreu tardiamente, pois somente após a independência é que se desponta a problemática da preparação de professores no país. Para compreendermos melhor essa questão, apresentamos, a seguir, o percurso histórico da formação docente no Brasil.

#### *1.1.2.2 Formação docente no Brasil: do período colonial aos tempos modernos*

Os primórdios da Educação no Brasil datam de 1549, período em que ocorre a chegada dos jesuítas no país. Todavia, é relevante ressaltar que, conforme elucidam

Silva e Meyer (2015, p. 23.440), não havia uma preocupação com a formação docente no período, a educação ofertada era “muito distante de um compromisso com o desenvolvimento das faculdades humanas, obtenção de conhecimento ou instrução”, uma vez que sua finalidade era “salvar os índios”.

De acordo com as autoras, tratava-se “de uma educação doutrinária, voltada para a moral cristã, tanto diante do objetivo de converter os ‘selvagens’ quanto na condução da educação para a elite” (2015, p. 23.440, grifo das autoras), cumprindo, assim, seu duplo papel de atender os interesses da Igreja e da Coroa Portuguesa. No que toca à Igreja, por meio da Companhia de Jesus, o papel do professor era o de “civilizar”, “pacificar” e “converter” os indígenas (SILVA; MEYER, 2015, grifos das autoras). E, no que se refere à Colônia, exercer o domínio sobre os povos colonizados.

Com a finalidade de reassumir o controle político da Colônia e modernizar o Estado Português, em 1759, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do país e a educação passar a ter como finalidade, em conformidade com Silva e Meyer (2015, p. 23.441), “tornar os índios úteis, o que fortalece o processo de descaracterização cultural, por exemplo, por meio da imposição da língua e do trabalho”. Desse modo, o educador passa a assumir o papel de um agente do Estado, um instrutor de ofício, o que só fortalece ainda mais a manipulação e controle da Metrópole.

Bastos (1997) assinala que,

Em 1808, quando o Brasil passa a ser sede da Coroa Portuguesa, uma série de medidas são tomadas no campo cultural e educacional. Com intenção de formar pessoal qualificado para a administração são criados cursos técnicos e instituições de ensino superior. A instrução pública do ensino de primeiras letras, no entanto, não merece atenção das autoridades (p. 121).

Nesse sentido, nem mesmo a vinda da corte real para o Brasil trouxe avanços significativos para a educação do país, pois o que prevalecia era uma subjugação aos interesses das classes dominantes, em que os oriundos das classes abastadas recebiam, por meio de aulas particulares, um estudo individualizado, enquanto para as classes populares predominava um ensino voltado para a memorização e manutenção da ordem social, baseado em prêmios e castigos (SILVA; MEYER, 2015).

Constata-se que não havia uma preocupação com a formação docente no período, apenas com a constituição e qualificação de mão de obra, adotando-se para tanto, uma educação mecanicista, que tinha no desenvolvimento dos atos de ler, escrever e contar, sua tríade dominante e estruturante.

Com o propósito de elencarmos os principais estágios da história da formação de professores no Brasil, expomos, a seguir, a divisão, em seis períodos, proposta por Saviani (2009), a qual busca articular a questão pedagógica com as transformações ocorridas no país ao longo dos dois últimos séculos,

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143).

Antes que passemos a explicar acerca de cada um desses períodos, é importante destacarmos que, somente após a independência, momento em que se pondera a organização da instrução popular no país, é que a preocupação com a formação dos professores se aflora no Brasil.

A respeito disso, Moacyr (1936) relata que, em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a primeira lei geral brasileira alusiva ao ensino primário, popularmente denominada de Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual determinava que a educação se nortearia pelo método de ensino mútuo (lancasteriano)<sup>5</sup>, sendo este ofertado nas capitais das províncias com a finalidade de preparar os professores. No entanto, os custos desse treinamento saíam de seus próprios salários.

Bastos (1997) explica que, com a validação do método do ensino mútuo e sua consequente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método.

---

<sup>5</sup> O **Método Lancasteriano (ou Lancaster)** é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitoral ou mútuo, difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo.

Embora a Escola Normal da Corte tenha sido criada em 1880, de acordo com Silva e Meyer (2015, p. 23.442), foi apenas no período da República Velha (1889-1930), “que podemos falar a primeira vez de formação inicial de professores primários”. Ainda conforme as autoras,

A Escola Normal sugeria uma maneira audaciosa de formar os professores na prática, com uma grande extensa de disciplinas que procuravam dar um caráter científico a formação deste profissional. Era a diferenciação entre os docentes centrados na rotina e memorização, para aqueles focados no raciocínio. (SILVA; MEYER, 2015, p. 23.442).

Tanuri (2000) complementa que,

Também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos” (p. 63, grifo da autora).

É relevante ressaltar que, os ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, trazidos pela Revolução Francesa, têm grande influência na disseminação da necessidade de uma educação para as massas e, conseqüentemente, na implantação dos primeiros cursos destinados à formação docente. Segundo Saviani,

[...] o acesso à escola passa a ser considerado como um direito de todo cidadão e, como tal, um dever do Estado. O cumprimento desse dever assume, no final do século XIX, a forma de organização dos sistemas nacionais de ensino [...]. Foi somente após a Revolução de 1930 que a Educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se procedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário (2001, p. 2).

Nesse contexto, a partir de 1890, são implementadas várias medidas que culminaram na reforma da instrução pública no Estado de São Paulo. Dentre elas, a criação de grupos escolares surge como uma reforma social e difusão da educação popular (SOUZA, 1998). Segundo a autora, “a implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país” (SOUZA, 1998, p. 30), uma vez que consistia, essencialmente, em “uma das mais importantes inovações em matéria de organização do ensino primário.

Um modelo que, guardadas as peculiaridades de cada país, estava se difundindo por todo o mundo” (1998, p. 31).

De acordo com a autora, tal inovação repercutiu incisivamente na educação do período, pois “a ênfase dada à formação prática como base para a aprendizagem dos métodos modernos de ensino resultou na criação da Escola-Modelo como escola de prática de ensino e experimentação dos alunos-mestres da Escola Normal” (SOUZA, 1998, p. 40). Todavia, essas escolas não se limitariam a meros centros de práticas de ensino, mas constituiriam um padrão a ser seguido pelas demais escolas públicas.

Saviani (2009) pondera que a reforma da instrução pública do estado de São Paulo instalou o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais no país. Embora a reforma tenha sido decretada na capital paulista, se estendeu para outras cidades do interior do estado, tornou-se referência em outros estados e regiões e se expandiu por todo território nacional. Conforme o decreto que instituiu a reforma, “sem professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. (SÃO PAULO, 1909).

Sob esse viés, as escolas normais precisariam estar organizadas de modo a preparar esses profissionais para esse patamar de exigência e, como estas instituições eram falhas quanto à “insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1909), tornava-se impreterível a reestruturação de seus planos de estudos, o que implicava, pois, numa organização curricular, com a preparação de conteúdos científicos e didático-pedagógicos que garantissem, de fato, educadores bem instruídos (SAVIANI, 2009).

Em 1931, houve a Reforma Francisco Campos, a qual criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), que teria como atribuição, dentre outras, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, evidenciando-se a necessidade da institucionalização de um projeto que definisse metas a serem alcançadas por todo o país, o que implicaria em um extenso diálogo, uma vez que englobaria todo o território nacional.

No período de 1932-1939, uma nova fase é inaugurada na história da formação docente no país, fruto da implantação e organização dos institutos de educação, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p.145), destacando-se,

em 1932, a reforma de Anísio Teixeira, no Distrito Federal e, em 1933, a de Fernando de Azevedo, em São Paulo. Para Saviani (2009, p. 146),

os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

Tanuri adita que essas escolas normais eram caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (2000, p. 72).

A organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais marcam o intervalo de 1939-1971, com a ascensão dos Institutos de Educação ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação no país: “o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

O autor complementa que o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, normatiza os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, implantando um paradigma que se expandiu por todo o país, baseado no “modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia”, que consistia em 3 anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Os cursos de licenciatura formariam “professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias” e, o de Pedagogia, diplomaria “os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”. (SAVIANI, 2009, p.146, grifo do autor).

O período compreendido entre 1971 e 1996 foi caracterizado pela substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, resultado da necessidade de adequações no campo educacional, exigidas pelo golpe militar de 1964 e efetivadas por meio de alterações na legislação do ensino. A exemplo disso, a Lei nº 5.692/71 mudou a denominação dos ensinos primário e médio, para primeiro grau e segundo grau, respectivamente, desaparecendo, nessa nova estrutura, as Escolas Normais, que deram lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009). O autor complementa que,

a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Todavia, em 1982, a Lei nº 7.044/82 altera o artigo 30 da Lei nº 5.692/71, que embora mantenha a Habilitação em Magistério, “introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.102), criando-se os cursos de licenciatura curta, em nível superior, com duração e carga-horária menor do que as plenas. Ainda segundo os autores, tal fato gerou muitas críticas, levando o Conselho Federal de Educação (CFE), a alguns anos mais tarde, orientar a transformação progressiva das licenciaturas curtas em plenas, o que somente foi efetivado com o advento da nova LDB, em 1996. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Por último, temos o intervalo de 1996 e 2006, período posterior ao fim do regime militar e que nutriu os educadores de esperança quanto à resolução da problemática da formação de professores no Brasil. Contudo, a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, frustrou as expectativas da classe. Saviani pondera que,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 218).

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), muitas propostas para a formação de professores surgiram com a publicação da nova LDB, no entanto, perdurou uma fase de transição em que, por algum tempo ainda, subsistiram as influências do período anterior. Sendo que, somente a partir de 2002 é que foram decretadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), aprovadas em 08 de maio de 2001, responsáveis pelas primeiras adaptações nos currículos de formação docente.

Saviani (2009) sinaliza que nem mesmo as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006, ficaram isentas das mudanças ocorridas no período e finaliza sua exposição, apontando que

as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas [...]. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (2009, p. 148).

Concluída essa etapa que alargou a nossa compreensão acerca da trajetória da formação docente no Brasil, especialmente, no tocante à formação inicial de professores, trataremos no tópico, a seguir, o contexto da formação continuada de professores nesse processo.

### *1.1.2.3 Formação continuada de professores no Brasil: uma história recente*

Com os avanços científicos surgidos nos últimos séculos, especialmente, na área da educação, várias pesquisas começaram a apontar a necessidade de que houvesse uma maior preparação e/ou qualificação do profissional docente para o exercício de sua função. Passava-se, assim, a exigir do professor que ele buscasse uma atualização constante. A esse respeito, Souza (1998, p. 206) expõe que

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico.

Se a formação inicial de professores só começa a despertar preocupação no final do século XIX, quando passamos a pesquisar e a discutir a formação continuada de educadores, constatamos que esse assunto é relativamente recente, sendo mencionado pela primeira vez pelo inspetor Geral de Ensino de São Paulo, José Lourenço Rodrigues que, em 1908, assinala a necessidade de o Estado seguir o formato ou modelo de aperfeiçoamento de professores adotado por outros países, a fim de que os educadores acompanhassem as inovações pedagógicas, não correndo o risco de, ao saírem das escolas de formação de professores, se acomodassem no

exercício diário da profissão, em função da carência de condições ofertadas pelas instituições de ensino para qualificação desse profissional. (SOUZA, 1998).

Todavia, somente em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 5.692/1971, que desponta, no cenário nacional, o debate acerca da formação continuada de professores. A Lei traz, no artigo 11, parágrafo primeiro, que “os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, [...] *desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores* e realizar cursos especiais de natureza supletiva” (BRASIL, 1971, n.p, grifo nosso).

Nos artigos 38 e 39, a LDB ainda versa sobre o assunto, mencionando o papel dos sistemas de ensino na qualificação e valorização dos professores:

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o *aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação*.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior *qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização*, sem distinção de graus escolares em que atuem. (BRASIL, 1971, n.p, grifo nosso).

E, por fim, o art. 43, alínea “b”, aduz acerca da aplicação dos investimentos no aperfeiçoamento dos educadores,

Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

b) a melhoria progressiva do ensino, *o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação*. (BRASIL, 1971, n.p, grifo nosso).

No entanto, segundo Saviani aponta, a nova estrutura de ensino instituída no período apenas substitui o antigo Curso Normal por uma habilitação específica de 2º Grau para atuação no magistério, reduzindo a formação dos professores “a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (2005, p. 20).

Nesse contexto, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), criado em 1969, na cidade de São Paulo, sob a forma de fundação, com jurisdição em todo o território nacional, vinculado ao MEC, elenca treze deficiências no dispositivo legal, dentre as quais destacamos a “falta de

mecanismos que assegurem reciclagem periódica do professor de habilitação”. (CENAFOR, 1986, p. 26).

Ainda de acordo com Saviani (2005), diante da gravidade dos problemas enfrentados pela educação no período, o MEC criou, em 1982, o CEFAM, Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, implantado, inicialmente, em seis estados e, posteriormente, estendido a outros nove.

O autor pontua que o CEFAM foi “pensado como um mecanismo de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau” (SAVIANI, 2005, p. 20) e embora tenha alcançado resultados significativos, não teve continuidade, bem como não houve aproveitamento dos educadores formados no ensino público.

Silva e Meyer (2015, p. 23.444) complementam que, “esta iniciativa, encerrada em 1991, sem atingir alguns estados como o Paraná, foi uma das primeiras políticas voltadas para a formação continuada de docentes”.

A década de 80, conforme assinala Barros (2015, p. 45), “surge trazendo o professor como a figura central de suas preocupações”, o que despertou um crescente interesse de pesquisadores pela formação continuada de professores, área de pesquisa considerada relativamente nova.

Em consonância com a autora, Spagnolo e Santos (2018, n.p) citam que “novos caminhos para a formação de professores no Brasil tiveram início na década de 1980”, admitindo-se, a partir desse momento, o professor como “parte da estrutura do poder da sociedade e, ao contrário do que se entendia anteriormente, sua identidade é concebida como construção social e cultural”.

A esse respeito, Branco (2007) adita que, com o término do período da ditadura militar, por volta do final dos anos de 1980, “várias reformas ocorrem no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação”.

Com a publicação da nova LDB, Lei 9.394/1996, no entanto, afloraram-se as expectativas de que a formação continuada de professores pudesse ser regulamentada, a fim de que não se repetisse o equívoco, tal qual ocorreu com a LDB de 1971, que pela ausência de dispositivos legais que regulassem e/ou orientassem o modo de realização das qualificações docentes, não houvesse seu cumprimento.

“Apesar de não ter atendido aos anseios quanto à formação inicial dos professores, a nova LDB menciona pela primeira vez, de forma incisiva, a formação

continuada dos professores” (SILVA e MEYER, 2015, p. 23.445). A exemplo disso, temos no art. 61, parágrafo único, inciso II, que a formação de profissionais da educação terá como fundamento, dentre outros elementos, “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2019b, p. 42) e, no art. 62.A, parágrafo único, que trata da garantia da formação continuada para os profissionais da educação, “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior”. (BRASIL, 2019b, p. 43).

Ainda para a formação continuada, a LDB estabelece no inciso III, do art. 63, que os institutos superiores de educação deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2019b, p. 44). Ademais, determina, no *caput* art. 67, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, o que trata o inciso II do supracitado artigo, qual seja, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 2019b, p. 44).

Nesse sentido, verifica-se que o art. 67 alude a formação continuada de professores como um meio de promoção da valorização dos profissionais da educação, uma vez que exigiu a criação de planos de carreira e remuneração do magistério em todos os sistemas de ensino.

No que se refere ao financiamento dos programas de formação docente, a Lei nº 9424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabeleceu que 60% dos recursos subvinculados para o Ensino Fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores, o que representou uma mudança significativa, haja vista que a Constituição Federal de 1988 só previa a destinação de 25% das receitas dos Estados e Municípios para a educação. Além disso, foi estabelecido que “um padrão de qualidade do ensino no que tange à definição de custo aluno inclui a ‘capacitação permanente dos profissionais da educação’”. (BRASIL, 2006b, p. 16, grifo do autor).

Em 6 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.276, em conformidade com a Lei nº 9.394, determina em seu artigo 2º, inciso IV, a implantação de cursos e programas de formação continuada em consonância com os cursos de formação inicial:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:  
IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1999a, n.p).

Nesse contexto de alterações significativas nos dispositivos legais concernentes à Educação, em 9 de janeiro de 2001, por meio da sanção da Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual seria criado a cada 10 anos e executado por igual período, trazendo, em seu escopo, diretrizes e metas para a educação nacional, sendo que o primeiro vigorou entre os anos de 2001 a 2010. Dentre as metas destinadas à formação de professores, destacamos a meta 16, a qual estabelece que 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como garante, a todos, formação continuada em sua área de atuação. (BRASIL, 2001a).

A lei evidencia como um dos grandes desafios do Plano, a qualificação do pessoal docente, destacando que,

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001a, n.p).

Ainda no tocante à Formação Continuada, enfatiza que,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001a, n.p)

O referido Plano versa também acerca de como deve ser garantida a formação continuada dos profissionais da educação pública, incumbindo as secretarias estaduais e municipais de educação essa responsabilidade, atribuindo a elas “a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior”. (BRASIL, 2001a, n.p).

No que se refere aos profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público-alvo de nosso estudo, a lei determina a garantia, já no primeiro ano de vigência do plano, que

os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas. (BRASIL, 2001a, n.p).

Nesse contexto, em cumprimento aos dispositivos legais já instituídos no período, em 2002 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pautadas “no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 106). Em seu art. 6º, reitera a relevância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e oriundo da experiência. (BRASIL, 2002).

Em 2004, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), objetivando contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, tendo como público-alvo prioritário os professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino.

A Rede é constituída por instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que são responsáveis por produzir materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas e atuam nas seguintes áreas de formação: “Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação”. (BRASIL, 2006b, p. 3).

Ao MEC, compete, ofertar suporte técnico e financeiro e coordenar o programa, que é implantado pelos estados, municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração com a União, mediante realização de adesão.

A RENAFOR “surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (BRASIL, 2006b, p. 3), mas que perdura por toda a vida. Para Veiga (2012, p.15), “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”.

Somente em 2009, foi estabelecida a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto Presidencial nº 6.755/2009, o qual disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no que se refere à implementação de programas de formação inicial e continuada para as redes públicas da educação básica, em

regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para tal, determina como princípios, no que se refere à formação continuada:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à *formação continuada*, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;  
 IX - a *equidade no acesso à formação inicial e continuada*, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;  
 X - a *articulação entre formação inicial e formação continuada*, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;  
 XI - a *formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente*, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (BRASIL, 2009, n.p, grifo nosso).

No que se refere aos objetivos, o decreto estabelece:

II - *apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada* a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;  
 III - *promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada* dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;  
 IV - *identificar e suprir a necessidade* das redes e sistemas públicos de ensino *por formação inicial e continuada* de profissionais do magistério;  
 V - *promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada* que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;  
 X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como *reforçar a formação continuada como prática escolar regular* que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009, n.p, grifo nosso).

O art. 8º do decreto dispõe, ainda, sobre o atendimento às necessidades de formação continuada, o qual se dará “pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino”. (BRASIL, 2009, n.p).

Em dezembro de 2010, é instituído novo decreto, nº 7.415, que também versa sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispondo sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário.

No que se refere à formação continuada, não houve alterações significativas, apenas no sentido de “ampliar a oferta de cursos e atividades de formação continuada destinados aos profissionais da educação básica” e ao “reconhecimento da escola e

demais instituições de educação básica como espaços necessários” não somente à formação inicial, mas também à formação continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2010, n.p). Em conformidade com esse pensamento, estudiosos como Nóvoa (1992), Pereira e Zeichner (2002) têm apontado a escola como lócus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor.

Após o término da vigência do PNE (2001-2010), foi elaborado novo plano de educação para o próximo decênio, que, em virtude do atraso em sua elaboração e aprovação, somente foi instituído em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005. No que se refere à formação continuada dos profissionais do magistério, observa-se que esta figura entra em uma ou outra estratégia em quase todas as metas do Nacional.

Todavia, assim como no plano anterior, é no texto da meta de 16 que ela aparece de forma mais incisiva, o qual, no indicador 16B, determina a responsabilidade dos entes em “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 80).

No que concerne à formação dos professores alfabetizadores, a meta 5, estratégia 5.6, estabelece que se deve,

promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 59)

Em 2016, novo decreto foi publicado, no que diz respeito à instituição de Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e, revoga, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, os Decretos nº 6.755/2009 e nº 7.415/2010. (BRASIL, 2016).

Ainda no tocante à formação de professores alfabetizadores, vale ressaltar que, em 11 de abril de 2019, o Decreto nº 9.765 instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual objetiva implementar programas e ações direcionados à promoção da alfabetização no território nacional, definindo, para tanto,

parâmetros baseados em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019a, n.p).

A PNA preconiza que a elevação da qualidade da alfabetização no país somente ocorrerá por meio de um trabalho colaborativo entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público.

Por fim, mais recentemente, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), devendo “ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2020b, n.p). A Resolução estabelece, em seu artigo 3º, incisos I, II e III, as três dimensões que são fundamentais para o fazer docente:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020b, n.p).

Após discorrermos sobre a história recente da formação continuada de professores no Brasil, expomos, a seguir, os principais programas de formação continuada implantados no país nas últimas décadas, enfatizando os adotados na rede municipal de ensino de Araguaína – TO, cujos materiais didático-pedagógicos constituirão o *corpus* que subsidiará a elaboração do glossário de termos do domínio da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual será apresentado no quarto capítulo desse estudo.

### 1.1.3 Programas de formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

As pesquisas na área da formação de professores têm provocado um redimensionamento das concepções teórico-metodológicas docentes, o que implica, sobretudo, em uma transformação quanto ao papel da escola. Devendo esta buscar cada vez mais se tornar espaço favorável à qualificação não somente dos que nela estudam, como, também, dos que nela ensinam e/ou trabalham. (BARROS, 2015).

Ainda segundo a autora, essa renovação teórico-metodológica trazida, em grande parte, pelos programas de formação continuada instituídos no país nas últimas décadas, tem colocado a formação continuada de professores como importante mediadora entre os novos saberes e a prática docente, por intermédio da promoção de momentos crítico-reflexivos acerca do fazer pedagógico, mediante encontros formativos em que os pares dialogam entre si, trocam experiências, angústias, acertos, erros e crescem juntos. (BARROS, 2015).

A implantação desses programas de formação continuada é fruto, sobretudo, de uma tentativa do governo federal de melhorar a qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino, uma vez que, conforme apontam pesquisas recentes na área da Educação, muitas têm sido as lacunas deixadas pela formação inicial dos educadores, haja vista que esta não abarca a complexidade do fazer docente.

Ademais, os resultados insatisfatórios observados nas avaliações externas realizadas em larga escala no país, os quais, no que se refere, principalmente, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam “baixos índices nos níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática dos alunos, os quais têm se perpetuado e se agravado nos ciclos seguintes” (BARROS; GOMES; SILVA, 2021, p. 525), constituem um dos grandes motivadores para a criação de políticas públicas mais eficazes no tocante à formação dos educadores.

Nesse contexto, considerando que um dos maiores gargalos da educação brasileira na atualidade diz respeito à garantia da “alfabetização plena dos estudantes, a fim de que se tornem cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir nas mais diversas demandas sociais” (BARROS; GOMES; SILVA, 2021, p. 525), é que discorreremos, a seguir, acerca dos programas implementados pelo Governo Federal nas últimas décadas, especialmente os voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa escolar apontada como alicerce do processo educacional.

No entanto, antes de passarmos à exposição dos programas de formação continuada, é importante que apresentemos como se organiza, de acordo com os dispositivos legais, o ensino no Brasil, a fim de que conheçamos melhor a etapa escolar denominada Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco de nosso estudo.

Quanto à organização dos níveis escolares, a LDB, em seu artigo 21, incisos I e II, preconiza que a educação escolar compor-se-á de: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 2019b, p.17). Sendo que, de acordo com a versão original da Lei, a

Educação Infantil englobaria crianças de 0 a 6 anos; o Ensino Fundamental, de 7 a 14 anos; e, o Ensino Médio, de 15 a 17.

No entanto, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos. Nesse cenário, a Educação Infantil passa a ser integrada apenas por crianças de 0 a 5 anos, sendo oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade e, em pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Já o Ensino Fundamental, agora de nove anos, passa a incluir crianças de 6 a 14 anos, devendo ser implementado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 anos – completos ou a completar até o início do ano letivo. (BRASIL, 2006a).

Em conformidade com a Lei supramencionada, a Resolução CNE/CEB nº 3, de agosto de 2005, que define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelece, em seu art. 2º, a denominação a ser adotada por essa etapa de ensino, dividindo-o da seguinte forma: Anos Iniciais – com duração de 5 anos, compreende do 1º ao 5º ano; e, Anos Finais – período de 4 anos que corresponde do 6º ao 9º ano. (BRASIL, 2005).

Após essa rápida elucidação acerca da organização do ensino na Educação Básica, apresentamos, a seguir, um quadro-resumo com os principais programas voltados para a formação de professores alfabetizadores implantados no Brasil nas últimas décadas, enfatizando apenas os de abrangência nacional:

#### **Quadro 1 – Programas Voltados para a Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil**

<b>Programa</b>	<b>Ano de lançamento</b>
PCN em Ação – Alfabetização <sup>6</sup>	1999
Gestar I – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	2001
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	2001
PRALER – Programa de Apoio à Leitura e a Escrita	2003
Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental	2005
PNAIC – Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2012
Programa Tempo de Aprender	2020

Fonte: Quadro adaptado de Brito e Viédes, 2015.

<sup>6</sup> Programa de formação “que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos”. (BRASIL, 1999, n.p).

Nos próximos subtópicos, detalharemos melhor cada um desses programas voltados para a formação de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dando maior ênfase aos adotados pela Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO na última década e que servirão de *corpora* para essa pesquisa. A saber: Gestar I; Pró-Letramento; PNAIC; e Tempo de Aprender.

Vale destacar que não apresentaremos políticas de formação oriundas da Educação Estadual, pois, em sua maioria, são destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, uma vez que os Anos Iniciais ficam a cargo dos municípios, conforme discrimina o texto da Constituição Federal de 88, a qual determina em seu art. 211, que: § 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”; e § 3º “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. (BRASIL, 1988).

Embora o texto da Lei não faça distinção entre as duas etapas do Ensino Fundamental (I e II), especificando de quem seria a competência de cada um, na prática, os municípios têm se ocupado do Fundamental I (Anos Iniciais) e o Estado, do Fundamental II (Anos Finais).

Ademais, a Constituição de 1988 introduziu os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas, reconhecendo o Município como instância administrativa, oportunizando a ele a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas próprias que se adaptem melhor às suas peculiaridades, em regime de colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal.

Nesse sentido, pelo fato de Araguaína (município pesquisado) se constituir como um Sistema Próprio de Ensino, regido por normas e diretrizes específicas, não apresenta um histórico de adesão à programas de formação ofertados pela Rede Estadual de Ensino, que conforme já assinalado, são, em sua maioria, voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio.

Desse modo, pautamos nossa pesquisa apenas nos programas de formação instituídos pelo MEC, que são os adotados por nossa rede de ensino, dentre os quais, apenas o Tempo de Aprender se encontra em vigência. Os demais foram sendo substituídos, de forma gradativa, por outros que foram lançados, subsequentemente, pelos programas de governo.

### 1.1.3.1 Parâmetros em Ação – Alfabetização

A Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou, entre o período de 1995 a 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores (BRASIL, 1999b).

Em 1999, o Governo Federal lançou o Programa PCN em Ação, também conhecido como Parâmetros em Ação, com o objetivo de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação” (BRASIL, 1999b, p. 5), vinculando tal projeto à implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais nas redes e sistemas de ensino.

O Programa busca “favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria” e está estruturado “em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las” (BRASIL, 1999b, p. 5). Outrossim, a proposta do projeto consiste em:

propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, 1999b, p. 5).

De acordo com o documento de apresentação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, a implementação do PCN em Ação fica a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação, as quais são responsáveis pela constituição das equipes de trabalho, organização dos grupos de estudo e da logística de realização dos encontros, por meio da disponibilização de locais e recursos materiais para o desenvolvimento das ações (reprodução e distribuição), elaboração de cronograma local de execução das atividades, bem como o acompanhamento e avaliação das ações realizadas, de modo a promover as condições necessárias à participação dos professores e especialistas em educação. (BRASIL, 1999b).

O módulo *Parâmetros em Ação – Alfabetização* é destinado mais especificamente aos professores alfabetizadores atuantes tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, no trabalho com crianças e adultos, visando atender a um déficit do MEC, no que se refere à produção e publicação de materiais voltados especificamente à formação de professores alfabetizadores, bem como a necessidade de aprofundamento nas questões relativas às propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, mencionada diversas vezes como um grande desafio por formadores e professores, uma vez que a prática pedagógica de alfabetização com textos não era algo com a qual esses profissionais possuíam muita familiaridade. (BRASIL, 1999b).

Nesse sentido, o módulo *PCN em Ação - Alfabetização* foi o primeiro programa destinado especificamente para os professores alfabetizadores da Educação Básica no país, configurando-se também como precursor no que se refere à orientação do processo de alfabetização pautado pelos métodos globais, procedimentos estes em que a alfabetização se efetiva por meio de textos.

### 1.1.3.2 GEAR I

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GEAR I foi criado em 2001, direcionado aos professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e voltado, inicialmente, às redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em 2004, ainda com o foco nas três regiões supramencionadas, o programa foi ampliado com a criação do GEAR II, destinado aos professores das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), sendo expandido, em 2008, para professores das redes públicas de todo o país. Como os programas apresentados nesta seção são voltados apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, discorreremos apenas sobre o GEAR I.

O GEAR I, embora desenvolvido na modalidade de educação a distância, contempla momentos presenciais que visam “o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas” e tem por finalidade “contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica”, cujos esforços convergem para um alvo de extrema relevância, qual seja, “a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries da fase de escolarização”. (BRASIL, 2007, p. 9).

Segundo preconizam as orientações gerais do programa, o GESTAR I é mais do que um curso de formação continuada, pois engloba outras ações a ele interligadas, voltadas à intervenção da prática docente. Nesse sentido, compreende:

- o desenvolvimento de um curso de **Formação Continuada em Serviço** a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;
- a ênfase na importância da **Avaliação Diagnóstica dos Alunos**, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos;
- a organização de atividades de auto-avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de **Apoio à Aprendizagem** dos alunos. (BRASIL, 2007, p. 9-10, grifos do autor).

Como o alvo do programa é a escola e o aluno, o curso de Formação Continuada proposto é centrado, prioritariamente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que o desenvolvimento das habilidades nestas disciplinas constitui um grande desafio para os docentes. Nesse cenário, o programa busca,

não apenas a construção de conteúdos, mas também ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos. A intenção é qualificar o professor no processo de ensino e aprendizagem, dar condições às crianças para a aquisição, o desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática, e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam. (BRASIL, 2007, p. 10).

As ações de formação incluem sessões de introdução aos cadernos de Teoria e Prática (TP), conjunto de materiais para o professor distribuídos em 4 TP de Língua Portuguesa ou 4 TP de Matemática por semestre, reuniões e oficinas de trabalho para estudos das TPs e planejamento do ensino. Além disto, o programa disponibiliza materiais organizados em cadernos denominados AAA – Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos, sendo 7 cadernos da área da Matemática e 7 de Língua Portuguesa, com sugestões de situações significativas de aprendizagem para os alunos, bem como traz orientações metodológicas para os professores, complementares aos cadernos de Teoria e Prática. (BRASIL, 2007).

O objetivo geral do GESTAR I é provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos, na qualidade do ensino, na ação pedagógica da direção e do corpo docente e na reflexão sobre as representações acerca do magistério, tendo em vista seu papel social e as competências exigidas por ele. (BRASIL, 2007).

### 1.1.3.3 PROFA

Também lançado em 2001, o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – consiste em “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001b, p. 5). O Programa se justifica, sobretudo, pela necessidade de

oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização. (BRASIL, 2001b, p.5)

O PROFA “é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (BRASIL, 2001b, p. 20), sendo que sua efetivação presume um Termo de Cooperação Técnica entre MEC, secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais, em que cada ente assume responsabilidades específicas dentro do projeto.

No Programa, dois conteúdos são recorrentes em todo o seu processo de aplicação, a saber: uma investigação de como os processos de aprendizagem da leitura e da escrita ocorrem e, com base nesse conhecimento, como planejar ações didáticas baseadas na metodologia de resolução de problemas, de modo a atender, adequadamente, às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O curso possui carga horária total de 160 horas, distribuídas em três módulos. Desta, 75% do tempo é “destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação” (BRASIL, 2001b, p. 20), por meio da realização de encontros semanais de 3 horas e 1 hora de trabalho pessoal, durante um período de 40 semanas. Quanto às temáticas apresentadas por cada módulo, temos que:

O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais

focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. (BRASIL, 2001b, p. 20).

A formação dos professores, no âmbito do PROFA, é apoiada em dois tipos de materiais: “textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso” (BRASIL, 2001b, p. 21), organizados em kits e entregues, posteriormente, à instituição parceira, responsável pela distribuição aos professores formadores e cursistas do programa.

#### 1.1.3.4 PRALER

O Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER), lançado em 2003, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) – em conformidade com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização (BRASIL, 2004) e apresenta como objetivos:

oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação.

[...] dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

[...] resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade. (BRASIL, 2004, p. 5).

O programa, desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial e na perspectiva da formação contínua em serviço, combina atividades de estudo individual, amparadas por reuniões periódicas e cadernos de estudo impressos, organizados de modo a alcançar os objetivos de aprendizagem do programa. Dentre os materiais impressos estão “os guias, manuais e cadernos de teoria e prática que incluem métodos e técnicas especiais de instruções, redação e comunicação, bem como sistemas estratégicos essenciais de apoio à aprendizagem do cursista”. (BRASIL, 2004, p. 6).

Os materiais de ensino e aprendizagem do programa PRALER se dividem em: “6 cadernos de Teoria e Prática (TP); 01 Guia Geral; 01 Manual Geral do Formador; 6

cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor; e 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos”. (BRASIL, 2004, p. 9).

A qualidade do processo de ensino e aprendizagem do programa é assegurada por meio de “três ações sistêmicas e estratégicas de estudo individual a distância e atividades presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo Formador”. (BRASIL, 2004, p. 7).

No que se refere à proposta pedagógica, o PRALER prioriza o “desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros”. (BRASIL, 2004, p. 5).

Quanto à leitura, esta é compreendida pelo programa, “como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção”. Nesse sentido, valoriza-se “a produção de sentido, a atribuição de significado, e ressalta a importância da vivência de situações sociais para o desenvolvimento humano”. A produção escrita, por sua vez, concebe “que o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social”. (BRASIL, 2004, p. 6).

### *1.1.3.5 Pró-Letramento*

Lançado em 2005, o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores que busca “a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2012b, p. 1). Desenvolvido pelo MEC, em parceria com universidades formadoras e, por meio da adesão dos estados e municípios, o programa atendia todos os professores que estavam em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O Pró-Letramento é constituído por cinco atores essenciais à execução de suas ações. São eles: Coordenador Geral (profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do Programa); Formador (vinculado à Universidade formadora, responsável pela formação dos tutores); Coordenador Administrativo (profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município); Orientador de Estudos/Tutor (professor efetivo do município,

responsável pela multiplicação da formação em sua rede de ensino); e Professor Cursista (professor das séries/anos iniciais do ensino fundamental). (BRASIL, 2012b).

Organizado na modalidade semipresencial, o programa, que foi reeditado em 2007, utiliza material impresso e em vídeo, além de contar com atividades presenciais e a distância, as quais são acompanhadas pelos orientadores de estudos/tutores do programa e possui como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012b, p, 1).

O programa funciona no sistema de revezamento, dividindo-se os educadores da rede de ensino, público-alvo do curso, em dois grupos de professores cursistas: no primeiro ano, um grupo participa das formações da área da Alfabetização e Linguagem e, outro, da área da Matemática; no ano seguinte, revezam-se os grupos. Sendo que, para participar da etapa do revezamento, cuja duração é de 10 meses, o professor cursista deverá ter participado da 1ª etapa do programa, que possui 12 meses de duração.

Quanto à carga horária de formação do curso, temos, de um lado a formação dos orientadores de estudos/tutores com duração de 180 horas no primeiro ano e 120 horas no revezamento e, do outro, a dos Professores Cursistas, com 120 horas (distribuídas em 84h presenciais e 36h a distância) em cada 1 dos 2 anos de execução do programa.

O material do Pró-Letramento foi elaborado por 10 universidades e está dividido em 2 volumes: um de Alfabetização e Linguagem e outro de Matemática, sendo cada um composto por 8 fascículos (capítulos). O material de Linguagem aborda os seguintes temas:

- Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação
- Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação
- A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino

- Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura
- O lúdico na sala de aula: projetos e jogos
- O livro didático em sala de aula: algumas reflexões
- Modos de falar/Modos de escrever
- Fascículo complementar. (BRASIL, 2012b, p. 6).

O de Matemática, por sua vez, contempla:

- Números naturais
- Operações com números naturais
- Espaço e forma
- Frações
- Grandezas e medidas
- Tratamento da informação
- Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática
- Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais. (BRASIL, 2012b, p. 7)

No que se refere ao papel dos entes federados, cabe ao MEC a coordenação nacional do programa, elaboração das diretrizes e critérios para organização dos cursos, bem como a proposta de implementação e garantia dos recursos financeiros para a formação dos tutores, elaboração e reprodução dos materiais didáticos do programa. As universidades parceiras responsabilizam-se pelo desenvolvimento e produção dos materiais dos cursos, formação e orientação dos tutores do programa. As secretarias de educação, por sua vez, são incumbidas de implementar o programa em suas redes, organizarem a logística de realização dos encontros formativos e subsidiarem a participação dos tutores nos encontros de formação (BRASIL, 2012b).

Vale ressaltar que uma das grandes inovações trazidas pelo Pró-Letramento diz respeito à concessão de bolsas para os atores responsáveis pela execução das ações do programa, a qual foi regulamentada pela Resolução FNDE nº 24/2012.

#### 1.1.3.6 PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, é “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade” (BRASIL, 2012a, p. 11). Compromisso esse já firmado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua meta 5 determina a obrigatoriedade de

“alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2014).

O programa é direcionado à formação dos professores que atuam no ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, também denominado de Ciclo Básico da Alfabetização (CBA). Esse ciclo consiste em,

[...] um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. (BRASIL, 2012a, p. 17).

Nesse contexto, vale ressaltar que os dois primeiros anos do ciclo (1º e 2º ano) não preveem reprovação, apenas no final do ciclo, no término do 3º ano, que o aluno poderá ser retido. O CBA representa um período ininterrupto em que as aprendizagens e habilidades vão sendo desenvolvidas gradativamente.

O Pacto, como também ficou conhecido o programa, foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de junho de 2012, e é norteado por um conjunto de ações estruturadas a partir de quatro eixos: “formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social”. (BRASIL, 2012a, p. 23).

O primeiro eixo, formação continuada de professores alfabetizadores, consiste em um curso presencial direcionado aos professores alfabetizadores, com duração de 2 anos e carga horária de 120 horas/ano, baseado na experiência exitosa do Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. (BRASIL, 2012a).

Os encontros formativos são conduzidos por orientadores de estudo, que devem ser selecionados, preferencialmente, entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento. A carga horária de formação dos orientadores de estudo é 200 horas por ano, sendo o curso ministrado por universidades públicas.

Sob esse viés, em 2013, a ênfase do programa foi na área da Linguagem e, em 2014, na da Matemática. Todavia, conforme assinalam Barros e Santos (2020, p. 165), “com a continuidade do programa, em 2015 os estudos foram direcionados para uma perspectiva interdisciplinar; e, em 2016/2017, o foco foi a gestão do programa, com debates voltados para o planejamento e gestão de sala de aula”.

Embora o público-alvo do pacto fosse, no início, os professores alfabetizadores atuantes nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e em classes multisseriadas, com a continuação do programa em 2015 e, ampliação em 2016, os coordenadores pedagógicos que acompanhavam as turmas supramencionadas “passaram a integrar o programa e, na edição 2017/2018, as turmas de educação infantil também foram inseridas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como os articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação – PNME”. (BARROS, SANTOS, 2020).

Ainda segundo as autoras, no que diz respeito ao desenvolvimento do PNAIC no Estado do Tocantins, foi criado, no seu último ciclo de execução, um Grupo de Trabalho em Alfabetização e Letramento (GTAL) nas escolas públicas participantes do programa, com o intuito de atender as demandas surgidas no período (BARROS, SANTOS, 2020), por meio da realização de diagnóstico situacional e proposição de plano de ação por unidade de ensino.

O GTAL objetiva a discussão, socialização, avaliação, pesquisa, planejamento e execução de ações com foco na consolidação da Alfabetização e Letramento na Idade Certa e é composto pelo gestor da unidade escolar, coordenador pedagógico, professores alfabetizadores, representante de pais, orientador de estudos que acompanha a instituição e coordenadores local e regional do programa. (BARROS; SANTOS, 2020).

Os materiais didáticos e pedagógicos constituem o segundo eixo do pacto, que é formado por um conjunto de materiais específicos para a alfabetização e compreende:

livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2012a, p 13).

Uma mudança importante diz respeito à quantidade de materiais entregues às escolas, que passa a contemplar todas as turmas de alfabetização, não sendo mais calculado como no passado, acervos por escola, promovendo, assim, maior acessibilidade aos educadores e estudantes.

O eixo três, avaliações, engloba três componentes principais: avaliações processuais (debatidas durante o curso de formação e realizadas de modo contínuo e sistemático pelo professor junto com o aluno); disponibilização de sistema informatizado para inserção pelos professores dos resultados da Provinha Brasil das crianças, no início e no final do 2º ano; e aplicação de uma avaliação externa (a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização), pelo INEP, aos alunos concluintes do 3º ano, a fim de mensurar o nível de alfabetização atingido ao final do ciclo. (BRASIL, 2012a).

A Ana foi criada em 2013 e visa aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, por meio da geração de três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. (BRASIL, 2013).

O quarto eixo, gestão, controle social e mobilização, configura-se como um arranjo institucional proposto para gerenciar o programa e é composto por quatro instâncias:

- i) um Comitê Gestor Nacional;
- ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. (BRASIL, 2012, p. 14).

Vale ressaltar que, um dos principais objetivos desse eixo é incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas cheguem à sala de aula, respeitando-se as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino. (BRASIL, 2012b).

Nesse sentido, com o propósito de acompanhar, monitorar e avaliar as ações de formação do PNAIC, o MEC desenvolveu um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), denominado de SISPACTO. A esse respeito, Barros e Santos (2020) elucidam que

Esse módulo tem se configurado em uma importante ferramenta tecnológica, utilizado desde o início do programa em 2013 e atualizado a cada ano, a fim de acompanhar as mudanças ocorridas no decorrer de sua execução. O sistema permite que professores e coordenadores informem dados acerca das turmas de alfabetização, permitindo o acompanhamento das habilidades já desenvolvidas, em desenvolvimento e não desenvolvidas pelos alunos (p.167).

Quanto ao PNAIC, um último ponto que merece destaque é que, entre os anos de 2013 e 2017, o MEC, via FNDE, concedeu bolsas de apoio para incentivar a participação de todos os atores do programa nas atividades de formação, o que o difere do Pró-Letramento que não beneficiou os professores cursistas, apenas os outros participantes do programa. No entanto, a partir de 2018, há um retrocesso e o Pacto deixa de oferecer bolsas aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

#### *1.1.3.7 Programa Tempo de Aprender*

Em consonância com a Política Nacional de Alfabetização, implantada em 2019 no país, em 19 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 280, é lançado o Programa Tempo de Aprender que objetiva “melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (BRASIL, 2020a). Para a implementação, pressupõe-se uma ação colaborativa entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, mediante adesão dos municípios ao programa.

O Programa, voltado para o aperfeiçoamento, apoio e valorização de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental, está organizado em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais de alfabetização (BRASIL, 2020a). Sendo relevante ressaltar que, conforme a Portaria nº 280/2020, em seu artigo 2º, incisos I, II, III e V, para fins do programa, consideram-se:

- I - professores alfabetizadores, aqueles que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental;
- II - professores da educação infantil, aqueles que atuam na regência de turmas do último ano da pré-escola;
- III - gestores escolares, os diretores e os coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil das redes públicas de educação básica;

V - anos iniciais do ensino fundamental, os compreendidos entre os 1º e 5º anos, com ênfase nos dois primeiros. (BRASIL, 2020a, p. 69).

A formação continuada de profissionais da alfabetização, que constitui o primeiro eixo do programa, ocorrerá por meio de duas vertentes: formação *on-line*, realizada através do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC); e, formação presencial, baseada no conteúdo da formação *on-line*, a qual será viabilizada pelo formato de multiplicadores. No entanto, vale ressaltar que, em função da pandemia do Novo Coronavírus, instaurada em março de 2020, apenas a primeira vertente vem se desenvolvendo no país até o presente momento.

A formação, baseada em práticas de alfabetização, compreende oito módulos: “Módulo 1 – Introdução; Módulo 2 - Aprendendo a ouvir; Módulo 3 - Conhecimento alfabético; Módulo 4 – Fluência; Módulo 5 – Vocabulário; Módulo 6 – Compreensão; Módulo 7 - Produção de escrita; e Módulo 8 – Avaliação”. (BRASIL, 2020a).

O programa também prevê formação *on-line* e presencial para gestores educacionais, tendo “como objetivo apresentar aspectos práticos do dia a dia da gestão escolar”. (BRASIL, 2020a).

O Tempo de Aprender promoverá, ainda, um projeto de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores, em que os educadores selecionados integrarão o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais assumirão “a contrapartida de liderar a multiplicação do conteúdo da formação em sua região de atuação para os demais professores da rede”. (BRASIL, 2020a).

No que tange ao segundo eixo, apoio pedagógico para a alfabetização, o Governo Federal lançou o Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização (Sora), “composto de módulos de suporte à atuação docente, de monitoramento do Programa e de recursos e materiais estruturados para a utilização em sala de aula” (BRASIL, 2020a). É uma ferramenta desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da Universidade Federal de Goiás (UFG), e que possibilitará, aos educadores, ter acesso a recursos pedagógicos diversos, tais como: atividades, estratégia de ensino e avaliações formativas, assentadas em práticas de alfabetização exitosas.

Ademais, o programa prevê a reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, de modo a adequá-lo às evidências científicas, bem como fornece apoio financeiro para as escolas para a contratação de assistentes de alfabetização (profissionais que auxiliam os professores regentes das turmas de alfabetização), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), respeitando-se o calendário oficial e atendendo, prioritariamente, as escolas em situação de vulnerabilidade. (BRASIL, 2020a).

No que diz respeito ao terceiro eixo, aprimoramento das avaliações da alfabetização, propõe-se a implementação do Estudo Nacional de Fluência, o qual fornecerá às redes de ensino uma ferramenta, por meio do qual será realizado o diagnóstico de fluência em leitura oral de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Outra ação prevista pelo eixo 3 é a reformulação das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), destinadas à alfabetização, de forma a adequá-las aos componentes essenciais para a alfabetização e, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avaliar, adequadamente, o desempenho dos alunos. Prevê-se, ainda, por intermédio de monitoramento a ser realizado pelo MEC, a avaliação dos impactos das ações do programa, a fim de que este possa ser, continuamente, aperfeiçoado e o dinheiro público possa ser bem utilizado”. (BRASIL, 2020a).

O quarto e último eixo, valorização dos profissionais de alfabetização, traz o compromisso do MEC de valorizar os educadores que alcançarem bons resultados. A proposta é premiar não somente os professores das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, mas também os diretores e coordenadores pedagógicos das instituições que se destacarem pelo desenvolvimento de boas práticas e atividades na área de alfabetização.

Para finalizar, diferentemente do PNAIC, último programa vigente antes da implantação do Tempo de Aprender, este não prevê o pagamento de bolsas de estudo aos professores alfabetizadores e nem a outros atores responsáveis por monitorar e coordenar as ações do programa.

Atualmente, o Tempo de Aprender, vinculado à Plataforma CAEd<sup>7</sup>, que busca apoiar redes públicas de ensino na aplicação e no uso de avaliações educacionais,

---

<sup>7</sup> Plataforma CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) é uma plataforma de avaliação, monitoramento e melhoria da educação básica. O CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reúne professores,

disponibiliza ciclos de avaliações diagnósticas e formativas para serem aplicadas desde as turmas de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental (público do programa) até as de 9º ano. Sendo que, neste único ambiente, é possível não somente aderir a diferentes tipos de avaliação, mas, também, ter acesso aos resultados dos exames e às orientações pedagógicas de como trabalhar com os estudantes de modo que possam avançar no que se refere às habilidades ainda não desenvolvidas.

Após apresentação dos programas de formação continuada voltados para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco nos implantados na última década no município de Araguaína – TO, apontaremos, no próximo capítulo, os pressupostos teóricos que nortearam nosso estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*[...] sin terminología no se hace ciencia, ni se describe una técnica, ni se ejercer una profesión especializada.*

(Maria Teresa Cabré)

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa, situando-a no âmbito dos estudos do léxico, partindo dos pressupostos teóricos da Terminologia, disciplina científica que apresenta tamanha relevância que Cabré (1999, p. 18, tradução nossa), na epígrafe que introduz esse capítulo, aponta que “sem terminologia não se faz ciência, nem se descreve uma técnica, nem se exerce uma profissão especializada”. Prosseguindo com nosso estudo, exibiremos as abordagens teóricas que fundamentam a área, percorrendo desde a abordagem clássica da Teoria Geral da Terminologia, de ordem prescritiva, perpassando pela Teoria Comunicativa, até a abordagem variacionista contemporânea, de orientação descritiva. Nesse percurso, discorreremos sobre como costumam se configurar os dicionários terminológicos, abordando sua macro e microestrutura, as principais características e a importância da Linguística de *Corpus* na elaboração desses dicionários, bem como explanamos acerca do termo, objeto de estudo da Terminologia, a fim de que situemos o leitor quanto ao foco deste trabalho, qual seja os termos do domínio especializado da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 2.1 Os estudos do léxico

A fim de posicionarmos o objeto de pesquisa no âmbito dos estudos do léxico, partiremos, inicialmente, dos pressupostos teóricos da pesquisadora Maria Tereza Camargo Biderman, a qual menciona que os seres humanos podem identificar e nomear as entidades da realidade que os cercam a partir da palavra. E, nesse processo, “a designação e nomeação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem”. (BIDERMAN, 2006, p. 35).

Segundo a autora, o ato de nomear é fruto do processo de categorização, que, por sua vez, baseia-se “na capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do homem”

e, nesse sentido, “a categorização é o processo em que se baseia a semântica de uma língua natural, por meio do qual o homem desenvolveu a capacidade de associar palavras a conceitos”. (BIDERMAN, 2006, p. 35).

A ação de nomear é, pois, posterior a da categorização. Sendo que, ao nomear as coisas (seres ou objetos), o homem as classifica de modo simultâneo, uma vez que reconhece as semelhanças e os traços que os diferem, que os individualizam, estruturando, assim, o conhecimento do mundo que o cerca, por meio da atribuição de nomes (sejam eles palavras da língua comum ou termos).

Biderman acrescenta que o ato de nomear a realidade pode ser apontado como a primeira etapa no percurso científico humano de conhecimento do universo e que é “esse processo de nomeação que gerou e gera o léxico das línguas naturais”, o qual constitui “uma forma de registrar o conhecimento do universo” (2006, p. 35). A autora ainda alude que essa geração do léxico se realiza por meio “de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”. (BIDERMAN, 2001, p. 13).

No que tange aos conceitos ou significados, Biderman (2001, p. 13) aduz que “são modos de ordenar os dados sensoriais da experiência. Através de um processo criativo de organização cognoscitiva desses dados surgem as categorizações linguísticas expressões em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais”.

Em síntese, pode-se dizer que o léxico de uma língua natural corresponde ao patrimônio vocabular de uma determinada comunidade linguística no decorrer de sua história. (BIDERMAN, 2001).

No campo da ciência, há algumas disciplinas tradicionais que se ocupam do estudo do léxico, tais como a Lexicologia e a Lexicografia. A primeira tem por objeto de estudo “a palavra, a categorização lexical e estruturação do léxico” (BIDERMAN, 2001, p. 16). A Lexicologia encarrega-se do estudo científico do léxico, mais precisamente, das palavras de uma língua, comum ou geral. A segunda, por sua vez, estuda os dicionários, trata da sistematização descritiva do léxico de uma língua particular ou de mais de uma língua, no caso das obras bilíngues. A elaboração de obras de referência, tais como dicionários e bases de dados lexicológicos é, portanto, sua maior finalidade.

A Lexicografia, segundo aludem Krieger e Finatto (2020, p. 47), pode ser “definida como arte ou técnica de compor dicionários” e “ocupa um lugar histórico entre

as disciplinas dedicadas ao léxico, pois milenar é sua atividade essencial”. As autoras aditam que,

obra monolíngue, o denominado dicionário geral da língua consiste na referência primeira do fazer lexicográfico na diversificada tipologia de obras dicionarísticas. Tal tipo de dicionário registra o léxico geral de um idioma, reunindo seu conjunto de palavras e locuções de forma mais abrangente possível. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 47).

Biderman (2006, p. 36) aponta que os dicionários “constituem uma organização sistemática do léxico, por meio do qual os lexicógrafos tentam descrever o vocabulário dessa língua acumulada ao longo dos séculos”. No entanto, como o vocabulário de uma língua se renova muito rapidamente, é quase impossível registrá-lo em uma única obra impressa.

Todavia, com o advento dos avanços tecnológicos nas últimas décadas, há a possibilidade de produção de obras com uma quantidade quase ilimitada de verbetes, bem como há maior facilidade e viabilidade financeira para atualizações mais frequentes dos dicionários.

E, por último, trazemos em tela mais uma disciplina no âmbito dos estudos do léxico, porém, relativamente mais recente, trata-se da Terminologia, que “se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano” (BIDERMAN, 2001, p. 19). Assim, temos, por um lado, a Lexicologia que estuda o componente lexical geral das línguas e, por outro, a Terminologia, que se dedica aos termos de uma área especializada.

Barros (2004, p. 63) esclarece que as chamadas línguas de especialidade e os estudos terminológicos “se situam no nível da(s) norma(s) de universo de discurso correspondentes a domínios especializados, profissionais, científicos e técnicos e os estudos lexicológicos se situam no nível do sistema (língua geral)”.

Os termos técnico-científicos são instituídos, conforme apregoa Krieger (1998, p. 1), “por força de especificidades conceituais dos diferentes campos do conhecimento”. A este respeito, Benveniste assevera que

a constituição de uma terminologia própria marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo de sua história. Poder-se-ia mesmo dizer que a história particular de uma ciência se resume na de seus termos específicos. (BENVENISTE, 1989, p. 252).

Vale destacar que, assim como há uma relação de equivalência entre a *Lexicologia* e a *Lexicografia*, no campo da *Terminologia* temos a *Terminografia*, sua área aplicada. Costa (2015) aponta que a Terminologia é compreendida como uma área de estudo teórico e metodológico, enquanto a Terminografia seria uma vertente aplicada da Terminologia.

Nesse sentido, a *Terminografia*, considerada disciplina ou subárea do léxico, equiparar-se-ia à Lexicografia, todavia voltada para a produção de dicionários especializados. Para Castiglioni (2014), a Terminografia

configura-se como uma área de conhecimento que oferece respaldo teórico-metodológico para a elaboração de obras dicionarísticas de áreas de especialidade, refletindo sobre os componentes que devem integrar esse tipo de obra e outros aspectos da elaboração de dicionários especializados. (CASTIGLIONI, 2014, p. 41).

Há, porém, pesquisadores que preferem utilizar *Lexicografia Especializada* ou *Lexicografia de Especialidade* (BERGENHOLTZ, 1995; MARZÁ, 2012; SCHIERHOLZ, 2012; COSTA, 2015) para designar essa área, considerando que ambos os termos (Terminografia e Lexicografia Especializada) “são apenas variantes denominativas para nomear uma única disciplina, prática ou atividade: a criação de dicionários especializados”. (COSTA, 2015b, p. 46).

E há, ainda, outros estudiosos, como Cabré (1993), que estabelecem uma relação entre a Terminologia e a Lexicografia, em que esta consiste em um ramo aplicado da Lexicologia, ocupando-se da elaboração de dicionários e, aquela, possui como ramo aplicado a Terminografia ou Terminologia prática. E, nessa perspectiva, a materialização do trabalho de ambas as áreas (Lexicografia e Terminologia) são coleções de unidades léxicas ou terminológicas, os dicionários: um, de língua geral ou comum; e, outro, de linguagem especializada.

Para fins de nossa pesquisa, nos pautaremos nos estudos de Barros (2004) que, em consonância com Cabré (1993), apregoa que

a Terminografia elabora vocabulários (dicionários) especializados e a Lexicografia, dicionários de língua ou especiais. Os vocabulários registram termos, ou seja, modelos de realização lexical em nível das normas de universo de discurso especializados e os dicionários de língua registram unidades lexicais em todas as suas variações morfossintáticas e em todas as suas acepções. (BARROS, 2004, p. 63).

A autora ainda elucida que,

por obras lexicográficas entendemos os dicionários de língua, os dicionários especiais e outros que registrem unidades lexicais em todas as acepções que possam ter um sistema linguístico. Por obras terminográficas entendemos os dicionários terminológicos (ou vocabulários) que contêm o conjunto de termos de um domínio especializado (de uma técnica, uma ciência, uma profissão etc.). Todo tipo de obra lexicográfica ou terminográfica pode ser chamada, de modo genérico, de repertório ou dicionário. (BARROS, 2004, p. 133).

A escolha de um termo em detrimento de outro não nos parece ser uma tarefa tão simples, visto que, conforme exposto anteriormente, não há um consenso entre os pesquisadores quanto a sua utilização. Barbosa (1996) aponta a fragilidade entre as fronteiras das obras lexicográficas e terminográficas, indicando que,

são bastantes tênues as fronteiras entre um e outro tipo de texto lexicográfico ou terminográfico e que não há uma relação biunívoca entre conceitos e termos, ainda que sejam considerados numa área bem delimitada, como, por exemplo, o da lexicografia, ou da terminologia e da terminografia. Esses elementos parecem confirmar que, não raras vezes, obras da mesma natureza e função são classificadas de maneira diversa, segundo os critérios adotados por este ou aquele autor, fato que conduz à existência de numerosas denominações para o mesmo núcleo conceptual obra lexicográfica / terminográfica. (BARBOSA, 1996, p. 32).

Nesse sentido, torna-se imperioso destacar que, em nosso estudo, adotaremos Terminografia para nos referirmos a área da Terminologia destinada à produção de obras dicionarísticas especializadas ou, simplesmente, obras terminológicas ou terminográficas, bem como apresentaremos, como proposta de produto dicionarístico, a elaboração de um glossário (obra terminográfica) que apresente a terminologia do domínio especializado da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas seções seguintes apresentamos uma exposição mais detalhada sobre a Terminologia, foco de nossa pesquisa.

### 2.1.1 Terminologia

A ação de criar e atribuir palavras e conceitos a objetos e aos processos dos distintos campos do conhecimento especializado existe desde os tempos mais remotos da história da Humanidade, ocorrendo, especialmente, no âmbito das ciências e das técnicas. Assim, “a terminologia, compreendida como léxico dos saberes técnicos e científicos, é inegavelmente uma prática antiga, posto que o

conhecimento especializado não é fenômeno dos tempos atuais”. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 24).

Todavia, se a utilização de termos técnico-científicos é antiga, o estabelecimento de uma ciência destinada ao seu estudo é relativamente recente, tendo se instituído somente a partir da segunda metade do século XX, segundo postulam Krieger e Finatto (2020), atribuindo-se às contribuições do engenheiro austríaco Eugen Wüster (1898-1977) como sendo precursoras no estabelecimento da Terminologia como disciplina científica.

Enquanto ciência, a Terminologia é, pois, “uma área de conhecimentos e de práticas, cujo principal objeto de estudos teóricos e aplicados são os termos técnico-científicos” (KRIEGER, 2005, p. 1). Portanto, para a autora, o objeto central dos estudos da área é “o léxico de natureza técnico-científica, chamado também de léxico temático ou especializado”. (KRIEGER, 2001, p. 42).

Contudo, embora o termo ou léxico especializado seja o objeto privilegiado da Terminologia, outros dois objetos também têm o seu interesse, a saber: a fraseologia e a definição. O primeiro consiste na “expressão típica das comunicações profissionais” e, o segundo, “corresponde à materialização linguística do componente conceitual do termo, funcionando, simultaneamente, como articulação linguística e via de acesso desse componente”. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 75).

Ainda conforme postulam as autoras, os principais objetivos dessa área são “organizar e divulgar os termos técnico-científicos como forma de favorecer a univocidade da comunicação especializada”. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 21).

Vale ressaltar que a proliferação de termos, devido às inúmeras descobertas da ciência, trouxe grande preocupação aos cientistas dos séculos XVIII e XIX, uma vez que tal fato dificultava a comunicação entre os especialistas, o que resultou no reconhecimento quanto à relevância da Terminologia. Krieger (2006, n.p) menciona que, nos últimos tempos, isso pode ser facilmente verificado, uma vez que “têm surgido uma série de iniciativas para organizar e divulgar as terminologias de uma língua, bem como criar condições de registro de equivalentes dos termos também em outros idiomas”.

A autora ainda adita que “terminologias sistematizadas e multilíngues constituem um instrumento de recuperação da informação de grande valia ao trabalho de tradutores, intérpretes e toda sorte de profissionais que lidam com a linguagem” (KRIEGER, 2006, n.p). Ademais, é importante ressaltar que o surgimento de uma

grande quantidade de termos e não padronização entre eles, comprometia não só a interlocução entre os especialistas, mas também as negociações comerciais, devido à utilização de termos distintos para o meu objeto entre os diversos países. (CABRÉ, 1993).

Atualmente, mesmo com os acordos econômicos firmados entre os países, de modo a, de certa forma, forçar a compatibilização ou padronização dos termos técnico-científicos e comerciais entre as línguas, essa problemática, contudo, ainda persiste e se amplia. Acerca disso, Costa (2014) alerta que

os avanços da tecnologia, tais como a internet e a globalização, possibilitam a difusão da informação de modo muito versátil. Com isso, o interesse pela terminologia passou a ser uma necessidade que permite a compreensão necessária aos processos comunicativos. Assim, a política, a economia, as leis, dentre outros segmentos da sociedade, necessitam da consolidação dos seus termos para propiciar a inteligibilidade esperada em todo o ato de comunicação. (COSTA, 2014, p. 75).

Antes de prosseguirmos com a explanação, é válido esclarecer que quanto à natureza do próprio termo terminologia, conforme elucidam Krieger e Finatto (2020, p. 13), “tanto pode significar os termos técnicos-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica, quanto o campo de estudos”. A esse respeito, Cabré (1999) afirma que,

é bem conhecida a polissemia do termo terminologia, o que nos remete a pelo menos três noções: a) disciplina, b) prática e c) o produto gerado por essa prática. Enquanto disciplina é a matéria que trata de termos especializados, como prática é o conjunto de princípios que visa a compilação de termos: e como produto, é o conjunto de termos de uma determinada especialidade<sup>8</sup>. (1999, p.18, tradução nossa).

Nesse sentido, Cabré (1999) aponta que o termo terminologia pode remeter a pelo menos três noções: a de disciplina (Terminologia – estuda os termos); de prática (conjunto de princípios destinados à compilação dos termos); e de produto (conjunto de termos de uma dada especialidade). A autora complementa que, “para os especialistas, a Terminologia é o reflexo formal da organização conceitual de uma

---

<sup>8</sup> “Es de sobras conocida la polisemia del término terminología, que nos remite por lo menos a tres nociones: a) a la disciplina, b) a la práctica, y c) al producto generado por esa práctica. Como disciplina es la materia que se ocupa de los términos especializados, como práctica es el conjunto de principios encaminados a la recopilación de términos: y como producto, es el conjunto de términos de una determinada especialidad”. (CABRÉ, 1999, p.18).

especialidade, e um meio inevitável de expressão e comunicação profissional”<sup>9</sup>. (CABRÉ, 1993, p. 37).

Sob essa perspectiva, devido ao caráter polissêmico do termo, é que se convencionou grafar com inicial minúscula *terminologia* para se referir ao conjunto de termos de uma determinada área do conhecimento científico e, com “T” maiúsculo, *Terminologia*, quando se tratar da disciplina ou campo de estudos.

A Terminologia, disciplina científica, segundo aponta Barros (2004, p. 45), apresenta três funções principais: “conceptual ou cognitiva, comunicacional, simbólica ou identitária”. A primeira está relacionada “à análise e descrição de terminologias” (BARROS, 2004, p. 45). A segunda, refere-se “à comunicação, à informação, à transferência de conhecimentos científicos e de tecnologia” (idem, p. 46). E, a última, por sua vez, “diz respeito a uma identidade nacional, regional ou de grupo” (ibidem, idem).

Para Pavel e Nolet, na obra *Manual de Terminologia*, traduzido em português por Enilde Faulstich (2002, p. XVII), “a palavra Terminologia significa um conjunto de palavras técnicas pertencentes a uma ciência, uma arte, um autor ou um grupo social”. A exemplo disso, temos a terminologia jurídica, da economia e das finanças, das ciências da saúde, da informática etc.

Em sentido mais restrito e especializado, a Terminologia consiste em “uma disciplina linguística consagrada ao estudo científico dos conceitos e termos usados nas línguas de especialidade” (PAVEL; NOLET, 2002, p. XVII) e sua relevância consiste na promoção de uma comunicação sem ambiguidade numa dada área do saber, conforme as autoras explanam abaixo:

A língua comum é aquela que usamos no cotidiano, ao passo que a língua de especialidade é a que é utilizada para proporcionar uma comunicação sem ambiguidade numa determinada área do conhecimento ou da prática, com base num vocabulário e em usos linguísticos específicos desse campo. (PAVEL; NOLET, 2002, p. XVII).

Em seu *Vocabulaire Systématique de la Terminologie* (Vocabulário Sistemático de Terminologia), publicado em 1985, Boutin-Quesnel et al. explicam que a Terminologia é o “estudo sistêmico da denominação de noções pertencentes a áreas

---

<sup>9</sup> “Para los especialistas, la terminología es el reflejo formal de la organización conceptual de una especialidad, y un medio inevitable de expresión y de comunicación profesional”. (CABRÉ, 1993, p. 37).

especializadas da experiência humana e consideradas em seu funcionamento social”<sup>10</sup> (1985, p. 17, tradução nossa).

A Terminologia, enquanto disciplina “que estuda as chamadas línguas (ou linguagens) de especialidade e seu vocabulário, desempenha um papel fundamental” (BARROS, 2004, p. 21) na difusão do conhecimento científico. Nesse sentido, de acordo com o que postula a autora,

a produção científica e técnica no mundo globalizado é abundante e a circulação das informações, rápida. Pesquisadores empenham-se em fazer avançar a ciência e a tecnologia, divulgam os resultados de seus trabalhos, produzindo uma documentação variada, em diferentes línguas. A transmissão do saber faz-se por meio de textos que possuem características específicas em nível sintático, semântico, pragmático, semiótico e, notadamente, lexical, uma vez que é sobretudo por meio de uma terminologia própria que esse tipo de texto veicula seus conhecimentos. (BARROS, 2004, p. 21).

Embora os avanços científicos ocorram em ritmo acelerado, nas últimas décadas pôde-se verificar que os estudos terminológicos têm se desenvolvido intensamente, acompanhando tais progressos, de modo que têm rompido as fronteiras dos muros das universidades, chegando às empresas e até à população comum. A esse respeito, Biderman aponta algumas instituições responsáveis pela disseminação do conhecimento e democratização do saber na contemporaneidade, lecionando que o saber é divulgado,

por meio de algumas instituições típicas das sociedades modernas: 1. a mídia escrita, a eletrônica, a cinematográfica; 2. o jornalismo, sobretudo o científico; 3. e a escola, entendendo-se por esta palavra toda e qualquer instituição dedicada à transmissão do conhecimento de maneira organizada, sistemática e institucionalizada. Assim, tais veículos garantem a disseminação do conhecimento junto a um público cada vez maior, levando juntamente com o conhecimento das realidades o vocabulário que o designa. (BIDERMAN, 2006, p. 35).

Nesse contexto, um conhecimento, antes restrito ou limitado a um grupo de pesquisadores ou cientistas especializados, passa cada dia mais a obter espaço em inúmeros segmentos da vida social, difundindo-se entre a população geral pela convivência frequente de alguns termos no cotidiano desse público leigo. Convivência

---

<sup>10</sup> “*Terminologie - Étude systématique de la dénomination des notions appartenant à des domaines spécialisés de l’expérience humaine et considérées dans leur fonctionnement social*”. (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 17).

essa, conforme já mencionado, em grande parte proporcionada pela disseminação do saber, promovida nos tempos modernos, especialmente, pelas mídias digitais.

No que concerne à natureza dessa área de estudos, a Terminologia define-se como “um campo interdisciplinar e transdisciplinar e envolve não só a descrição e o ordenamento do conhecimento (nível cognitivo), mas também a transferência de conhecimento (nível comunicacional). Seus elementos centrais são conceitos e termos” (ISO 704, 2000, n.p). A esse respeito, Cabré explica que a Terminologia

é interdisciplinar porque não pode descrever seu objeto sem o auxílio de diversas disciplinas (ciências da linguagem, ciências cognitivas e ciências da comunicação). É transdisciplinar na medida em que participa de todas as disciplinas especializadas, uma vez que todas possuem e utilizam terminologia para representar seus conhecimentos<sup>11</sup>. (CABRÉ, 1999, p. 97, tradução nossa).

Em conformidade com esse pensamento, temos ainda que,

a Terminologia é pluridisciplinar e conta com o apoio de várias disciplinas (por exemplo, Lógica, Epistemologia, Filosofia da Ciência, Linguística, Ciência da Informação e Ciências Cognitivas) no estudo dos conceitos e de suas representações numa linguagem especial. Combina elementos de muitas abordagens teóricas que lidam com a descrição, a ordenação e a transferência de conhecimentos<sup>12</sup>. (ISO 704, 2000, p. VI, tradução nossa).

A ISO é a Organização Internacional de Padronização (*International Organization for Standardization*), responsável por criar normas e padrões de produtos e serviços, de modo a manter a sua qualidade. As principais normas terminológicas também são elaboradas pela ISO, sendo, por muitas vezes, objeto de tradução/adaptação por organismos de normalização de âmbito nacional, como é o caso, no Brasil, da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT – NBR). Todavia, nem todas as normas da ISO foram traduzidas, o que implica, em algumas situações, na utilização das versões originais do documento (idioma inglês ou francês). Krieger e Finatto (2020) explicam que

<sup>11</sup> “Es interdisciplinar porque no puede describir su objeto sin el concurso de disciplinas diversas (las ciencias del lenguaje, las ciencias cognitivas y las ciencias de la comunicación). Es transdisciplinar por cuanto participa de todas las materias especializadas, ya que todas ellas poseen y usan terminología para representar sus conocimientos”. (CABRÉ, 1999, p. 97).

<sup>12</sup> “Terminology is multidisciplinary and draws support from a number of disciplines (e.g., logic, epistemology, philosophy of science, linguistics, information science and cognitive sciences) in its study of concepts and their representations in special language. It combines elements from many theoretical approaches that deal with the description, ordering and transfer of knowledge”. (ISO 704, 2000, p. VI).

alguns países e regiões também possuem seus próprios comitês de terminologia que integram organismos oficiais de normas técnicas, visando a determinar quais os termos normalizados, bem como os padrões aceitáveis. São casos exemplares dessa organização terminológica a região de Québec, no Canadá, e da Catalunha, na Espanha, que contam respectivamente, com instituições como o *Office de la Langue Française* e o Centro de Terminologia da Catalunha, TERMCAT (2020, p. 28).

As normas terminológicas têm por finalidade estabelecer recomendações acerca dos princípios e métodos do trabalho terminológico, harmonização de conceitos e termos. A ISO 1087/1990 - *Terminology Work: Vocabulary* (Trabalho de Terminologia: Vocabulário) e a ISO 704/2000 - *Terminology Work: principles and methods* (Trabalho de Terminologia: princípios e métodos) trazem os princípios básicos que fundamentam os trabalhos desse campo de pesquisa, preceituando as recomendações e apresentando a terminologia da área.

A ISO 1087/1990, revisada no ano de 2000 e, mais recentemente em 2019, estabelece termos e definições básicos para o trabalho da terminologia e da ciência da Terminologia. A ISO 704/2000, por sua vez, revisada em 2009, determina os princípios e métodos básicos para preparar e compilar terminologias dentro e fora da estrutura de padronização e descreve as ligações entre objetos, conceitos e suas representações terminológicas.

E, nesse contexto, a Terminologia, como área do conhecimento, objetiva colaborar para atender as demandas específicas de determinado domínio ou língua de especialidade. Esta, compreendida como um “subsistema linguístico, destinado à comunicação inequívoca em um campo específico usando uma terminologia própria e outros meios linguísticos”<sup>13</sup> e, aquele, é concebido como “seção do conhecimento humano, cujas fronteiras são definidas a partir de um ponto de vista particular”<sup>14</sup>. (ISO 1087/1990, p. 1, tradução nossa).

As línguas de especialidade integram, assim, a área de estudo da Terminologia enquanto disciplina científica e são compreendidas, por Pavel e Nolet (2002, p. 124), como um “sistema de comunicação oral e escrita, usado por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento”. Sob essa perspectiva, cada língua de especialidade ou domínio dispõe de sua terminologia específica (terminologia jurídica, da medicina, da computação, por exemplo) e é por meio de suas

---

<sup>13</sup> “*linguistic subsystem that uses its own terminology and other linguistic resources aiming at the unambiguous communication in a particular area from a certain point of view*” (ISO 1087/1990, p. 1).

<sup>14</sup> “*section of human knowledge, the border lines of which are defined from a purpose-related point of view*”. (ISO 1087/1990, p. 1).

unidades terminológicas que cada um desses domínios tem seus conhecimentos específicos veiculados.

Após apresentarmos alguns pressupostos teóricos da Terminologia, prosseguiremos, nas próximas seções, com uma breve exposição dos principais períodos que marcaram esse campo do conhecimento, perpassando por suas abordagens teóricas, enfatizando-se as seguintes: Teoria Geral da Terminologia (TGT), Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), Socioterminologia e Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST).

Vale ressaltar que à medida que as correntes teóricas forem sendo apresentadas, buscaremos identificar qual(is) influenciou(aram) a pesquisa que, conforme já informado nos capítulos anteriores, buscou, como principal objetivo, identificar e analisar a terminologia do domínio da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que poderá contribuir, sobremaneira, com o trabalho desempenhado pelos profissionais que atuam nesta etapa de ensino, por meio da propositura de um glossário da área.

Ademais, a produção do glossário poderá promover a apropriação de conhecimentos científicos pelos educadores que atuam no segmento escolar em estudo, minimizando as lacunas deixadas pela formação inicial desses profissionais.

### *2.1.1.1 Terminologia: principais períodos históricos*

Tomando por base os fundamentos teóricos apresentados por Cabré (1993), em sua obra *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones* (Terminologia: Teoria, metodologia, aplicações), apresentamos, a seguir, de forma sucinta, os quatro principais períodos da Terminologia, que se convencionou identificar, do ponto de vista de sua evolução histórica:

- a) 1930 a 1960 (origens): como o próprio nome diz, representa o período dos primórdios da Terminologia, caracterizado por enfatizar o caráter sistemático dos termos. Sendo que, enquanto disciplina científica, nos moldes em que a conhecemos, sua origem ocorre na ex-URSS (com Lotte) e, com maior visibilidade, na Alemanha (com Wüster). Nesta fase, conforme aponta Barros (2004, p. 35), “aparecem os primeiros trabalhos que procuram delinear o arcabouço teórico e a metodologia do novo campo das ciências”;

- b) 1960 a 1975 (estruturação): alguns acontecimentos marcam o segundo período. São eles: o desenvolvimento da informática (mais notadamente da microinformática), das técnicas documentais (evolução na recuperação de informações), o surgimento dos primeiros bancos de dados terminológicos (monolíngues, bilíngues e multilíngues – como por exemplo, o EURODICAUTOM, da União Europeia, o TERMIUM, do Canadá, e o BTQ, de Québec) e o início da sistematização da Terminologia em âmbito internacional (RONDEAU, 1984). Ademais, a perspectiva normativa das línguas e dos termos se expande de forma significativa;
- c) 1975 a 1985 (eclosão): a rápida propagação das políticas de planejamento linguístico e a popularização da informática, empregada como recurso indispensável no levantamento e tratamento dos dados terminológicos, marcaram o período. Barros (2004, p. 35) adita que, nesta fase, a Terminologia exerce “papel importante em processos de normalização e harmonização terminológicas, de modificação de línguas por meio de modernização vocabular e de transmissão de conhecimentos científicos e técnicos”;
- d) a partir de 1985 (expansão): período em que ocorre expansão territorial e científica da Terminologia, proliferando-se intercâmbios e projetos para obras terminográficas especializadas em vários domínios. Segundo Barros (2004, p. 36), inicialmente, “partindo de alguns países da Europa, ex-URSS e Canadá, alcançou a América Latina, Portugal, Espanha e países dos continentes africano e asiático”. Nesse cenário, “organizam-se redes internacionais que facilitam a cooperação e o intercâmbio científicos” (idem, idem), bem como aperfeiçoa-se a formação do terminológico, melhorando-se, também, suas condições de trabalho.

Embora Cabré (1993) apresente a divisão apenas em quatro períodos, é relevante frisar que Barros (2004) propõe que seja acrescido mais um, em virtude, segundo ela aponta, da evolução dos estudos e trabalhos terminológicos no mundo. Nesse sentido, o quarto período compreenderia o intervalo a partir de 1985 e toda a década de 1990, com a mesma alcunha de “expansão” e, o quinto e último período, seria da década de 1990 aos dias atuais, denominado de “reflexão e mudança de paradigma”.

No que tange a esta última fase, Barros (2004) elucida que é um período em que os pressupostos teóricos e metodológicos da Terminologia passam por um

processo geral de revisões em todo o mundo, o que conduz a uma mudança de paradigma, expressa pela Socioterminologia e pela Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de Maria Teresa Cabré, por exemplo.

Concluída a exposição acerca dos períodos históricos da Terminologia, tópico de extrema relevância para que compreendamos a trajetória percorrida por nossa área de estudo, passaremos, na seção seguinte, a perpassar por suas abordagens teóricas e, logo depois, traremos um panorama geral da Terminologia no Brasil.

### *2.1.1.2 Abordagens Teóricas da Terminologia*

Preocupados com as questões práticas da Terminologia, alguns estudiosos passaram a realizar estudos acerca dos termos, em um resgate, de natureza pragmática, a um dos fundamentos teóricos iniciais da área, qual seja, facilitar a comunicação das ciências em âmbito internacional.

Nesse cenário, mesmo que de modo isolado, esses estudos culminaram no surgimento das intituladas Escolas de Terminologia. Inicialmente, a de Viena (fundada por Wüster), a Russa (fundada por Lotte) e a de Praga. Posteriormente, a Escola do Canadá, e outras que se instituíram com o passar do tempo. Sendo as três primeiras reconhecidas pelo pioneirismo e relevância das contribuições de seus representantes, que estabeleceram as bases da disciplina (KRIEGER; FINATTO, 2020). As autoras acrescentam que

essas escolas, consideradas clássicas, apresentam algumas características comuns, em que se sobrepõem a valorização da dimensão cognitiva dos termos e o delineamento de diretrizes para a sistematização dos métodos de trabalho terminológico, visando, com isso, a padronização dos termos técnicos e, por vezes, o aparelhamento das línguas para responderem às exigências de uma comunicação profissional eficiente. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 31).

Os pressupostos teóricos defendidos por essas escolas precursoras evidenciam o enfoque dado a uma dimensão cognitiva dos termos, bem como ao seu caráter prescritivo, prevalecendo, assim, uma perspectiva normativa sobre as terminologias em oposição às bases de natureza descritiva do léxico especializado, que foram avançando, sendo impulsionadas à medida que a Linguística se desenvolvia, conforme poderemos verificar nos subtópicos, a seguir, em que

apresentaremos as principais correntes ou abordagens teóricas que contribuíram para o estabelecimento e evolução da Terminologia.

#### 2.1.1.2.1 A Teoria Geral da Terminologia – Wüster

A Terminologia, enquanto disciplina, tem suas bases históricas instituídas pelo engenheiro austríaco Eugen Wüster (1898-1977) que, na década de 1930, instituiu os princípios da então denominada Escola Terminológica de Viena que, até recentemente, era reconhecida como

o único grupo de trabalho que desenvolveu um corpus sistemático de princípios cuja coerência com os objetivos estabelecidos, embora restrita, nos permite falar dela como uma teoria voltada para a normalização das unidades de comunicação<sup>15</sup>. (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa).

Krieger e Finatto (2020, p. 20) explicam que Wüster, ao se preocupar com a padronização do “uso de termos técnico-científicos de modo a alcançar a univocidade comunicacional no plano internacional, desenvolveu uma série de estudos sobre os termos que deram origem à Teoria Geral da Terminologia (TGT)”. E, por essa razão, é considerado o fundador da Terminologia Moderna.

No entanto, é imperioso frisar que, conforme aponta Barros (2004, p. 32), “paralelamente a esses trabalhos, desenvolveram-se na ex-URSS estudos linguísticos sobre termos de domínios especializados, sendo D. S. Lotte (1898-1950) o fundador e principal expoente da linha soviética de Terminologia”, destacando-se também a Checoslováquia.

Com o passar do tempo, a Terminologia expandiu suas fronteiras para a França, Canadá (destacando-se Quebec) e Dinamarca, chegando, posteriormente, à América Latina, ao Mediterrâneo (em especial, Portugal e Espanha), à África e, mais recentemente, ao Japão e China. No Brasil, só a partir de 1980 ela passou a se desenvolver de forma mais clara. (BARROS, 2004).

Embora tenham surgido outras escolas ou correntes teóricas mais tarde, a TGT se tornou um marco na história da Terminologia e está registrada na obra denominada *Introdução à Teoria Geral da Terminologia e à Lexicografia Terminológica*, cuja versão

---

<sup>15</sup> “el único grupo de trabajo que desarrollaba un corpus sistemático de principios cuya coherencia con los objetivos establecidos, por muy restringidos que sean, permiten hablar de ella como una teoría encaminada a la normalización de las unidades de comunicación”. (CABRÉ, 2002, n.p).

original foi publicada na Alemanha, postumamente, em 1979, pelo discípulo de Wüster, Helmut Felber.

Os fundamentos normativos e o enfoque cognitivo que regem os estudos de Wüster resultaram em algumas produções de destaque, especialmente na área da eletrotécnica, como sua tese de doutorado, intitulada *A normalização internacional da terminologia técnica*, defendida em 1931, e um dicionário bilíngue (*The Machine Tool*) sobre a terminologia da máquina-ferramenta, publicado em 1968.

Em sua tese, apresentada na Universidade de Stuttgart, ele exhibe as razões “que justificam a sistematização dos métodos de trabalho em terminologia, estabelece os princípios que os trabalhos sobre os termos devem seguir e delinea as linhas mestras de uma metodologia para o tratamento dos dados terminológicos”<sup>16</sup> (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa). A autora explica que

os motivos que motivam Wüster a se aprofundar no tema terminológico são basicamente práticos: superar os obstáculos à comunicação profissional causados pela imprecisão, diversificação e polissemia da linguagem natural. Wüster concebe a terminologia como uma ferramenta de trabalho que deve servir efetivamente para desambiguar a comunicação científica e técnica. O interesse e o desejo de uma comunicação inequívoca ecoam as ideias filosóficas do círculo de Viena, voltado para a busca de uma linguagem universal que permita a interação humana sem nenhum tipo de limitação, ou seja, que ultrapasse as restrições da linguagem comum ou da linguagem geral<sup>17</sup>. (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa).

Retomando os primórdios da Terminologia, temos que esta foi concebida como um ramo da Linguística Aplicada, em virtude, sobretudo, do seu aspecto prático, relacionado, especialmente, “à produção de obras de referência especializadas, instrumentos que organizam a informação e, em decorrência, facilitam a comunicação” (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 21). Wüster (1974) explica que pertencer à linguística aplicada é precisamente o que caracteriza, em larga medida, o estudo científico geral da Terminologia. Isso torna implícito o fato de que ela é um

---

<sup>16</sup> “que justifican la sistematización de los métodos de trabajo en terminología, establece los principios que deben seguir los trabajos sobre los términos y esboza las grandes líneas de una metodología de tratamiento de los datos terminológicos” (CABRÉ, 2002, n.p).

<sup>17</sup> “Los motivos que mueven a Wüster a adentrarse en el tema de la terminología son de tipo básicamente práctico: superar los obstáculos de la comunicación profesional causados por la imprecisión, diversificación y polisemia del lenguaje natural. Wüster concibe la terminología como un instrumento de trabajo que debe servir de forma eficaz a la desambiguación de la comunicación científica y técnica. El interés y el deseo de conseguir una comunicación sin ambigüedades son eco de las ideas filosóficas del círculo de Viena, centradas en la búsqueda de una lengua universal que permita la interacción humana sin ningún tipo de limitaciones, es decir, que supere las restricciones de la lengua común o lenguaje general.”. (CABRÉ, 2002, n.p).

ramo da Linguística Aplicada. Eis, com efeito, a descrição que se deu desta última e que é tomada a Gunther Kandler. Ela vai além da Linguística por reunir conhecimentos linguísticos em todos os domínios da vida e torná-los úteis a todos os domínios da vida. (WÜSTER, 1974).

Insta ressaltar que, embora o pesquisador tenha demarcado a Terminologia como um ramo da Linguística Aplicada, importou-se em delimitar as fronteiras entre essas disciplinas, especialmente, no que concerne aos seus objetos de estudo. Sendo, a língua geral em todos os seus aspectos, objeto da Linguística; e, o léxico especializado, da Terminologia. Wüster (1998) explica que

a Terminologia considera que o âmbito dos conceitos e das denominações (=os termos) são independentes. Por essa razão, os terminólogos falam de conceitos, enquanto os linguistas falam de conteúdo de palavras, referindo-se à língua geral<sup>18</sup>. (WÜSTER, 1998, p. 21).

Ao conceber a Terminologia como uma ciência autônoma, contudo Wüster não ignora o fato dela está intrinsecamente ligada a outras áreas do conhecimento. Ao invés disso, reconhece sua natureza multidisciplinar, “situada na convergência da linguística, da logística, da ontologia, das ciências da informação e das diferentes áreas do conhecimento científico” (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 20). Ele compreendia que era primordial manter “um estreito intercâmbio de experiências com as diversas ‘áreas do conhecimento’”<sup>19</sup> (WÜSTER, 1998, p. 26, grifo do autor, tradução nossa). A esse respeito, Cabré complementa que

a teoria de Wüster, que define a terminologia como um ponto de encontro entre linguística, ciência cognitiva, ciência da informação, comunicação e informática, estabelece um objeto de análise e funções de trabalho muito restritivas, pois limita seu objeto às unidades unívocas padronizadas típicas dos campos técnico-científicos, reduz a atividade terminológica à compilação de conceitos e termos para a padronização (fixação de noções e nomes padronizados) dos termos, circunscreve os campos especializados à ciência e à técnica e limita seus objetivos de forma a garantir a univocidade na comunicação profissional, principalmente a nível internacional<sup>20</sup>. (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa).

<sup>18</sup> “La terminología considera que el ámbito de los conceptos y el de las denominaciones (=los términos) son independientes. Por esta razón, los terminólogos hablan de conceptos, mientras que los lingüistas hablan de contenidos de palabras, refiriéndose a la lengua general” (WÜSTER, 1998, p. 26).

<sup>19</sup> “[...] un estrecho intercambio de experiencias con las diversas ‘áreas del saber’”. (Wüster, 1998, p. 26, grifo do autor).

<sup>20</sup> “La teoría de Wüster, que define la terminología como campo de encuentro entre la lingüística, la ciencia cognitiva, la ciencia de la información, la comunicación y la informática, establece un objeto de análisis y unas funciones de trabajo muy restrictivos, por cuanto limita su objeto a las unidades unívocas normalizadas propias de los ámbitos científico-técnicos, reduce la actividad terminológica a la

É importante destacar que o *status* de ciência autônoma adquirido pela Terminologia, somente foi possível graças à ótica de estudo e compilação das unidades lexicais especializadas propostas por Wüster, que se dá a partir do conceito que exprimem e na análise de suas relações. Para ele, os conceitos são representados, de forma unívoca, por um único termo, e caracterizado pela monorreferencialidade, ou seja, para cada conceito existe apenas uma denominação e cada denominação vale apenas para um conceito.

Assim, o conceito é o ponto inicial de um trabalho terminológico, “que parte da identificação e estabelecimento dos conceitos de uma disciplina para estabelecer seus respectivos nomes padronizados”<sup>21</sup>. (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa).

Quanto às denominações, “a padronização envolve a eliminação da variedade de palavras em favor de um único formulário de referência” (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa), o que evidencia que, ao contrário da Lexicografia, cuja natureza é semasiológica<sup>22</sup>, a metodologia da terminologia é de perspectiva prescritiva e tem caráter, predominantemente, onomasiológico<sup>23</sup>.

Para Wüster, o termo é um elemento essencial na comunicação profissional e, mesmo estando sujeito à polissemia, exprime um único significado em um dado contexto ou discurso, que é representativo de uma determinada época, sendo compreendido, pois como imutável e universal.

Ademais, Wüster defende a tese de que a Terminologia não deveria aceitar ambiguidades, seja por meio de denominações plurivalentes (homonímia e polissemia) ou por intermédio de denominações múltiplas (sinonímia), pois isso impossibilitaria a padronização do léxico de especialidade em âmbito internacional (RODRIGUES, 2015), tão preconizada por ele, bem como dificultaria a comunicação entre especialistas e negociações comerciais entre os países.

Em síntese, apresentamos, de forma sucinta, as principais características ou princípios básicos da TGT apontadas por Cabré (2002) em seu artigo *Terminología y Lingüística: la Teoría de las Puertas*:

---

*recopilación de conceptos y de términos para la normalización (fijación de nociones y denominaciones estandarizadas) de los términos, circunscribe los ámbitos especializados a la ciencia y a la técnica y limita sus objetivos con el fin de asegurar la univocidad en la comunicación profesional, fundamentalmente en el plano internacional*”. (CABRÉ, 2002, n.p).

<sup>21</sup> “que se parte de la identificación y el establecimiento de los conceptos de una materia para establecer sus correspondientes denominaciones normalizadas”. (CABRÉ, 2002, n.p).

<sup>22</sup> Parte do signo linguístico para a determinação do conceito.

<sup>23</sup> Busca, a partir do conceito, os signos linguísticos.

- a) A terminologia é concebida como disciplina autônoma e é definida como um campo de intersecção formado pelas "ciências das coisas" e por outras disciplinas como a linguística, a lógica e a informática;
- b) O objeto de estudo desta teoria são os conceitos, transmitidos através de unidades de designação, unidades linguísticas (denominativas e designativas ao mesmo tempo) e unidades não linguísticas (exclusivamente designativas). Essas unidades são específicas para uma área de especialidade e seu uso é restrito a essa área;
- c) Os termos são definidos como as denominações linguísticas dos conceitos, portanto, um termo é a unidade (linguística ou não linguística) que designa um conceito;
- d) Os termos são analisados a partir do conceito que representam, portanto, assume-se que o conceito precede o nome;
- e) Os conceitos de um mesmo campo de especialidade mantêm diferentes tipos de relações. O conjunto de relações entre conceitos constitui a estrutura conceitual de um assunto. O valor de um termo é estabelecido pelo lugar que ocupa na estrutura conceitual de um sujeito;
- f) O objetivo é estudar os termos na perspectiva da normalização conceitual e palavra, monolíngue, no caso da comunicação profissional nacional, ou multilíngue, no caso da comunicação internacional;
- g) O objetivo da padronização terminológica aplicada é garantir a precisão e a univocidade da comunicação profissional - estritamente profissional - por meio do uso de termos padronizados<sup>24</sup>. (CABRÉ, 2002, n.p, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, em virtude da natureza reducionista e idealista da proposta de Wüster, muitos especialistas têm criticado seu trabalho na atualidade, por julgarem-no insuficiente no que se refere a situações comunicativas reais, uma vez que a língua só existe em um contexto, só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação. Ao limitar o termo a um único sentido, a TGT desconsidera os aspectos sociais, culturais e variacionistas que o envolvem.

---

<sup>24</sup> "a) *La terminología se concibe como una materia autónoma y se define como un campo de intersección formado por las "ciencias de las cosas" y por otras disciplinas como la lingüística, la lógica y la informática.*

b) *El objeto de estudio de esta teoría son los conceptos, transmitidos a través de unidades de designación, unidades lingüísticas (denominativas y designativas al mismo tiempo) y unidades no lingüísticas (exclusivamente designativas). Estas unidades son específicas de un ámbito de especialidad y su uso está restringido a este ámbito.*

c) *Los términos se definen como las denominaciones lingüísticas de los conceptos, así un término es la unidad (lingüística o no lingüística) que designa un concepto.*

d) *Los términos se analizan a partir del concepto que representan, por tanto se asume que el concepto precede a la denominación.*

e) *Los conceptos de un mismo ámbito de especialidad mantienen entre sí relaciones de diferente tipo. El conjunto de las relaciones entre los conceptos constituye la estructura conceptual de una materia. El valor de un término se establece por el lugar que ocupa en la estructura conceptual de una materia.*

f) *El objetivo es estudiar los términos desde la perspectiva de la normalización conceitual y denominativa, monolingüe, en el caso de la comunicación profesional nacional, o plurilingüe, en el caso de la comunicación internacional.*

g) *La finalidad aplicada de la normalización terminológica es garantizar la precisión y la univocidad de la comunicación profesional -estrictamente profesional- mediante el uso de los términos normalizados". (CABRÉ, 2002, n.p).*

Nesse sentido, é que apresentamos, a seguir, de forma resumida, as principais críticas acerca das insuficiências do modelo proposto pela TGT, a partir dos pontos elencados por Cabré:

- 1) **Logicismo:** diz respeito ao método de análise lógica de descrição da realidade sem levar em consideração os aspectos sociais em que a terminologia se insere;
- 2) **Universalidade:** diz respeito ao método de análise que parte de uma realidade particular para generalizá-la. Na terminologia tradicional, esse método tem sido bastante recorrente, o que se reflete em normas estabelecidas pela ISO;
- 3) **Estatismo:** diz respeito à visão monorreferencial das terminologias. Neste caso, tendo como objetivo a desambiguidade da comunicação técnico-científica, a variação é considerada como um ruído da comunicação;
- 4) **Reduccionismo:** o modelo aplica-se a domínios especializados reconhecidos deixando de fora outros âmbitos especializados por critérios pragmáticos, o que demonstra uma característica bastante restritiva da terminologia tradicional em detrimento de outras realidades linguísticas;
- 5) **Idealismo:** em consequência aos pontos anteriores, a terminologia deixa prevalecer uma perspectiva idealizadora, pois o alvo é favorecer uma comunicação especializada internacional sem ambiguidades<sup>25</sup>. (CABRÉ et al., 1998, p. 36, tradução nossa).

Findamos esse tópico, convictos da inquestionável relevância da TGT para a história da Terminologia, não somente por ter sido precursora, mas por suas contribuições no estabelecimento das bases da Terminologia enquanto ciência.

---

<sup>25</sup> \***Logicismo:** *el método de análisis lógico de la realidad es la forma ‘científica’ de describir el mundo. Este aspecto se pone de relieve, por ejemplo, en la descripción de los tipos de relaciones entre los conceptos, que aparecen dominadas por un modelo de organización del conocimiento de carácter jerárquico y binario. Los tipos de relaciones que escapan a este modelo están tan solo apuntados y no se hallan bien descritos.*

- **Universalismo:** *el método de análisis del conocimiento especializado tiene pretensión de validez universal, como manifiestan por ejemplo las normas sobre principios y métodos Internacionales aprobadas por ISO, y por lo tanto este análisis parece aplicarse por igual a contextos geográficos, realidades socioeconómicas, culturales y lingüísticas completamente distintas.*
- **Estatismo:** *en efecto, aunque la TGT reconoce —siempre en letra pequeña— que los conceptos evolucionan, su modelo de representación del conocimiento tiene un carácter marcadamente estático, fruto de su propósito de adoptar una perspectiva de estudio estrictamente sincrónica, y no es capaz de integrar en su análisis de la realidad ningún elemento que de cuenta del carácter dinámico, evolutivo, del conocimiento especializado y de sus denominaciones.*
- **Reduccionismo:** *el ámbito original de aplicación de los trabajos terminológicos de la TGT, tanto en Centroeuropa como en la antigua Unión Soviética, era la técnica en general, y la mecánica y la ingeniería en particular. Al intentar extender este modelo de representación de la realidad a otras disciplinas (como las ciencias aplicadas, sociales y humanas), o bien a otros ámbitos especializados por criterios pragmáticos (como las profesiones, o sectores de ocio) tiene lugar una reducción sensible de la capacidad de descripción del modelo, que no puede dar cuenta de realidades tan dispares.*
- **Idealismo:** *como consecuencia de los puntos anteriores, la terminología parece querer reflejar un mundo idealizado, en el que los conceptos son entes preexistentes a las lenguas, creados por consenso en un laboratorio, y que etiquetan inequívocamente mediante los términos realidades con valor supralingüístico y supracultural”. (CABRÉ et al., 1998, p. 36, grifo nosso).*

Todavia, também reconhecemos, por tudo que fora apresentado, que a abordagem teórica da TGT, embora deixe seu legado, traz no *logicismo*, apontada por Cabré, uma de suas maiores insuficiências, uma vez que, ao se nortear em uma análise lógica da realidade, desconsidera os fatores sociais da linguagem. A esse respeito, Rodrigues (2015) assinala que,

os seus princípios acabam estabelecendo parâmetros para uma abordagem alijada dos processos comunicativos, discursivos, pragmáticos, históricos, sociais e culturais que são inerentes à linguagem humana. As linguagens de especialidades estão diariamente no discurso dos falantes que delas se utilizam para manter suas posições ideológicas, sendo, portanto, parte da história de cada comunidade de falante, indispensáveis para a compreensão do outro enquanto sujeito no mundo. (RODRIGUES, 2015, p. 63).

Com o avanço dos estudos terminológicos, suas bases teóricas iniciais foram sendo revisadas e novos modelos foram sendo propostos de modo a corrigir as falhas observadas na TGT. Desse modo, nos tópicos seguintes, trazemos as correntes teóricas que surgiram posteriormente, a partir de uma perspectiva que passa a analisar as pesquisas nesta área, sob a ótica da relação que esta estabelece com a linguagem, a sociedade e a cultura, representando um período de mudança paradigmática nos estudos sobre o léxico de especialidade.

#### 2.1.1.2.2 A Socioterminologia

A década de 90 foi marcada pelo surgimento de novas tendências teóricas no tocante aos estudos terminológicos, que questionam os postulados apresentados pela TGT, considerados insuficientes diante dos avanços tecnológicos e científicos alcançados nas últimas décadas, na medida que são incapazes de resolver a complexidade e dinamicidade da comunicação especializada.

Dessa corrente, despontam, inicialmente, pesquisadores defensores de ideais renovadores que apontam a questão social como fator primordial para a compreensão e tratamento da linguagem de especialidade, dos quais o francês François Gaudin é um dos maiores expoentes. Destacam-se também Boulanger (1983) e Gambier (1993).

Gaudin é considerado o fundador das pesquisas de Socioterminologia na França. Em sua obra, produzida a partir de sua tese de doutorado, publicada em dezembro de 1993, *Pour une socioterminologie: des problèmes sémantiques aux*

*pratiques institutionnelles* (Por uma socioterminologia: dos problemas semânticos às práticas institucionais), introduz os fundamentos do novo paradigma teórico da Terminologia: a Socioterminologia.

A origem da Socioterminologia está diretamente ligada aos avanços da Sociolinguística. A formação do próprio nome, ao que parece e, segundo pondera o pesquisador, origina-se de uma fusão morfológica, natural e previsível, entre os dois termos, sociolinguística e terminologia, frequentemente encontrados lado a lado na fala. (GAUDIN, 2007).

Contudo, é relevante ressaltar que não se pode confundir essas duas áreas, pois a Sociolinguística é uma disciplina já consolidada no meio científico e possui seus objetivos específicos, bem como a Socioterminologia, disciplina que se forma no período, apesar das similaridades apresentadas no que tange aos princípios variacionistas, apresenta seus próprios objetivos diante dos fenômenos terminológicos. (RODRIGUES, 2015).

Segundo Gaudin (2014), a noção de socioterminologia é desenvolvida, concomitantemente, na França e em Quebec, a partir de duas perspectivas: uma de natureza teórica na Finlândia, com Yves Gambier, e, na França, com Louis Guespin; e outra, de abordagem prática, difundida, especialmente em Quebec, com Jean-Claude Boulanger, migrando, mais tarde, para as línguas latinas, com destaque para Enilde Faulstich, precursora dessa abordagem no Brasil.

Conforme elucida Faulstich (1995, n.p), “a partir de então, vários são os linguistas que defendem o estudo e o registro social do termo, pois reconhecem que as terminologias estão abertas à variação”.

Vale ressaltar que, embora o desenvolvimento e implantação do termo socioterminologia date da metade dos anos 90, conforme aponta Gaudin (2014), esse período marca, de fato, o aparecimento e a difusão da Socioterminologia, uma vez que o termo surge, a priori, uma década antes, no início dos anos 80, nos registros de Jean-Claude Boulanger, aparecendo também mais tarde, em 1986, na comunicação apresentada por Yves Gambier em um Colóquio, ocasião em que o assunto começa a se construir de forma pragmática.

Em síntese, a década de 80 é marcada pelas primeiras aparições do termo, ocasião em que o conceito de socioterminologia havia apenas sido esboçado, tendo se firmado e consolidado nas pesquisas desenvolvidas na década de 90.

Para Gaudin (2003), a Terminologia é um ramo da Lexicologia que não se restringe apenas à tradução, documentação e normalização, mas se configura como uma disciplina voltada ao estudo dos termos inseridos em contextos sociais de uso da linguagem especializada. Tal ponderação sinaliza o surgimento de uma vertente social da Terminologia, ou seja, de uma Socioterminologia.

Nesse sentido, a Socioterminologia se ocuparia dos estudos dos termos, bem como de suas relações com os contextos sociais e culturais a que se relacionam. (GAUDIN, 2003).

Sob essa perspectiva, oposto ao que apregoava a TGT, a Socioterminologia vislumbra o termo em seu uso social, real da língua, o que contraria a visão clássica que considera que há apenas um conceito para cada termo, no universo de determinado domínio de especialidade, bem como adota uma visão descritiva da terminologia, introduzindo a sinonímia e polissemia, no âmbito dos estudos terminológicos, embora a homonímia também seja um fenômeno muito recorrente entre as linguagens de especialidade. (GODOY, 2019).

Ainda conforme Godoy (2019, p. 63), “essa teoria reconhece que há variações linguísticas nos discursos especializados e que as variantes lexicais e conceituais devem ser analisadas em contexto”, o que implica assumir, dessa forma, que “a dimensão social do discurso especializado e a inter-relação das unidades terminológicas com os contextos comunicativos em que ocorrem”.

No Brasil, conforme já mencionado, destaca-se a pesquisadora Enilde Leite de Jesus Faulstich, coordenadora do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Lexterm), da Universidade de Brasília (UnB), como sendo a primeira a apresentar, no país, um estudo teórico e aplicado sobre Socioterminologia. Segundo a estudiosa, a Socioterminologia é

um ramo da terminologia que se propõe a refinar o conhecimento dos discursos especializados, científicos e técnicos, a auxiliar na planificação linguística e a oferecer recursos sobre as circunstâncias da elaboração desses discursos ao explorar as ligações entre a terminologia e a sociedade. Uma teoria socioterminológica se assenta em princípios e fundamentos que constituem os eixos principais de uma revisão prática e subsidiam as reformulações do que se fazia em anos anteriores. (FAULSTICH, 2006, p. 29).

Ademais, por compreenderem que os termos variam e que as variantes devem ser consideradas no momento de elaboração dos produtos terminográficos, os

especialistas da área têm destinado um cuidado especial para os diferentes discursos especializados, inserindo até os contextos orais nesse processo. (FAULSTICH, 2006).

Para Faulstich (1995), a socioterminologia vem conquistando um caráter de disciplina teórica e não apenas de um simples método aplicado. A pesquisadora acrescenta que,

com vistas a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas teórico-práticas que levem em conta termo e variante(s), elaborou-se uma metodologia para a pesquisa socioterminológica cuja síntese é apresentada a seguir. Socioterminologia, como prática do trabalho terminológico, fundamenta-se na análise das condições de circulação do termo no funcionamento da linguagem. Socioterminologia, como disciplina descritiva, estuda o termo sob a perspectiva linguística na interação social. (FAULSTICH, 1995, n.p).

A perspectiva apresentada, que estrutura a socioterminologia em duas subáreas, uma prática (que se ocupa do trabalho terminológico) e outra teórica (que se constitui como disciplina descritiva), suscita a criação do postulado máximo dessa área, “qual seja ter na base da pesquisa a variação linguística dos termos no meio social e, por consequência, entender a mudança terminológica como mecanismo resultante da pragmática discursiva”. (FAULSTICH, 2006, p. 29).

Em síntese, pode-se dizer que a relevância maior alcançada pela Socioterminologia se deve ao fato de seu pioneirismo ao apresentar uma visão mais social da Terminologia, alicerçada nos fundamentos da Sociolinguística, reconhecendo, assim, a importância de se atentar a dimensão social das unidades terminológicas, uma vez que estas, de acordo com a situação comunicativa/contexto social em que estão inseridas, são passíveis de sofrer variação.

Quando pensamos nesta pesquisa, reconhecemos a influência que a dimensão social trazida pela Socioterminologia exerce, especialmente, na medida em que consideramos os termos do domínio em estudo (Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais) em seu contexto de uso, nos mais diversos ambientes formativos, e nos documentos oficiais da área.

No entanto, tendo em vista que a perspectiva sociovariacionista não é significativa para nosso estudo, uma vez que não representa o foco desta proposta, não realizaremos uma incursão aprofundada nos postulados teóricos dessa corrente, passando, destarte, nos tópicos seguintes, a discorrer acerca de outras vertentes teóricas.

### 2.1.1.2.3 A Teoria Comunicativa da Terminologia – Cabré

Conforme já mencionado na seção anterior, a percepção das lacunas apresentadas na TGT desencadeou o surgimento de novas proposições no que tange ao estudo do léxico especializado. A exemplo disso, temos os postulados do grupo de pesquisadores do Instituto de Linguística Aplicada – IULA, da Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, considerado pioneiro no debate sistemático e crítico da Teoria de Wüster.

Destaca-se nesse grupo, a estudiosa Maria Tereza Cabré, que propôs a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), em resposta às insuficiências da Escola de Viena, especialmente, no que se refere ao reducionismo e uniformismo proposto pela TGT, que não considera a dimensão social e comunicativa dos termos. Segundo a autora,

as causas gerais mais importantes desta aparente 'crise' podem ser resumidas, ao nosso ver, em duas: o reducionismo com a qual a disciplina e suas aplicações foram concebidas, e a excessiva padronização a que a disciplina havia sido submetida em prol da universalidade dos princípios que a sustentavam. Em relação ao primeiro ponto, a teoria do reducionismo mostra em diferentes aspectos de suas concepções e de suas práticas: a concepção global da unidade terminológica, a redução da unidade terminológica a sua condição denominativa, o esquecimento dos aspectos sintáticos das unidades terminológicas, desconhecimento dos aspectos comunicativos dos termos, ou a insistência em negar a variação formal e conceitual dos termos. Quanto ao segundo aspecto, a teoria terminológica tradicional se baseia numa pretensa homogeneidade que não se confirma pelos dados empíricos relativos às diferentes áreas temáticas, aos fins aplicados ou à defesa de uma metodologia única<sup>26</sup>. (CABRÉ, 1999, p. 69, grifo da autora, tradução nossa).

Todavia, vale ressaltar o reconhecimento da renomada pesquisadora quanto ao valor e contribuições do trabalho desenvolvido por Wüster, uma vez que foi graças aos seus esforços que a Terminologia se consagrou como disciplina científica.

---

<sup>26</sup> *"Las causas generales más importantes de esta aparente 'crisis' pueden sintetizarse, en nuestra opinión, en dos: el **reduccionismo** con que se había concebido la materia y sus aplicaciones, y la excesiva **uniformización** a la que se había querido someter la disciplina en aras de la universalidad de los principios que la sustentaban. En lo que se refiere al primer punto, la teoría de muestras de reduccionismo en diferentes aspectos de sus concepciones y de sus prácticas: la concepción global de la unidad terminológica, la reducción de la unidad terminológica a su condición denominativa, el olvido de los aspectos sintáticos de las unidades terminológicas, la ignorancia de los aspectos comunicativos de los términos, o la insistencia en negar la variación formal e conceptual de los términos. En relación al segundo aspecto, la teoría terminológica tradicional se basa en una pretendida homogeneidad que no confirman los datos empíricos relativos a los distintos ámbitos temáticos, las finalidades aplicadas, o la defensa de una única metodología".* (CABRÉ, 1991, p. 69, grifo da autora).

Cabré (1999) aponta questionamentos bem recorrentes e dicotômicos no âmbito dos estudos terminológicos que, de um lado, apresentam a defesa dos princípios da TGT, considerados suficientes, a princípio, para determinados objetivos, tais como a normalização conceitual e denominativa dos termos e, de outro, traz a busca de novos caminhos que atendam a complexidade das unidades terminológicas no contexto da comunicação especializada.

Os debates acerca da temática geraram o surgimento de várias proposições, consideradas inovadoras, como a TCT, por pretenderem adequar os princípios da TGT aos aspectos comunicativos, também pertencentes à linguagem especializada.

Sob essa perspectiva, a TCT, ao revisar os princípios que fundamentam a teoria clássica da Terminologia, de caráter prescritivo, acarreta uma significativa ruptura epistemológica no percurso histórico da área, que direciona a disciplina para uma vertente descritiva, baseada no comportamento dos termos nos textos especializados, compreendendo-os como unidades linguístico-comunicacionais, segundo uma orientação pragmática da linguagem, que considera sua complexidade e dinamismo, suscitando, destarte, “no reconhecimento da polissemia no universo das comunicações científicas e técnicas”. (FINATTO; KRIEGER, 2020, p. 36).

A proposta da TCT, integra, nesse contexto, “teórica e metodologicamente, a variação linguística, formal e conceptual, e assume que os termos estão associados a características gramaticais (em todos os níveis de representação) e pragmáticas”<sup>27</sup> (CABRÉ, 1999, p. 136, tradução nossa), reconhecendo, assim, a variação conceitual e denominativa, bem como a dimensão textual e discursiva dos termos.

Em conformidade com a autora, Barros (2004) sinaliza que um estudo terminológico de natureza comunicativa, como o que norteia a TCT, passa a considerar a sinonímia, homonímia e polissemia, assim como a variação linguística.

Ademais, para Cabré (1999), a Terminologia é uma disciplina de caráter inter e transdisciplinar. Interdisciplinar, na medida em que se constitui a partir de fundamentos oriundos das ciências sociais, da linguagem e da cognição. E, é transdisciplinar, porque “não existe nenhuma disciplina estruturada que não disponha

---

<sup>27</sup> “(...) teórica y metodológicamente, la variación lingüística, tanto formal como conceptual, y asume que los términos están asociados a características gramaticales (a todos los niveles de representación) y pragmáticas”. (CABRÉ, 1999, p. 136).

de terminologia e não existe nenhum modo de se expressar nem transferir conhecimento científico sem terminologia”<sup>28</sup> (p. 70).

A proposta da pesquisadora é alicerçada em um tripé teórico, tendo seus princípios fundamentados na *teoria do conhecimento*, *teoria da comunicação* e *teoria da linguagem*, conforme explanação a seguir:

- a) uma *teoria do conhecimento* que explica como a realidade é conceituada, os tipos de conceptualização que podem ocorrer e a relação dos conceitos entre si e seus possíveis nomes;
- b) uma *teoria da comunicação*, que descreve os tipos de situação que podem ocorrer com base em critérios explícitos, que permite dar conta da correlação entre o tipo de situação e o tipo de comunicação, em toda a sua amplitude e diversidade, e que explica as características, possibilidades e limites dos diferentes sistemas de expressão de um conceito e suas unidades;
- c) uma *teoria da linguagem* que dá conta das próprias unidades terminológicas dentro da linguagem natural, levando em conta que todas as suas características estão envolvidas, mas destacando seu caráter terminológico e explicando como esse caráter é ativado na comunicação<sup>29</sup>. (CABRÉ, 1999, p. 122, grifo da autora, tradução nossa).

A TCT fundamenta-se, pois, na valorização dos aspectos comunicativos das linguagens especializadas e na compreensão de que as unidades terminológicas (UTs) integram parte da linguagem natural e da gramática das línguas, em oposição aos paradigmas normalizadores propostos pela TGT.

Nessa perspectiva, o termo é considerado um elemento natural das línguas e, como tal, varia em toda sua dimensionalidade, sofrendo, pois, “todas as implicações sistêmicas e contextuais como qualquer outra palavra da língua”. (FINATTO; KRIEGER, 2020, p. 36).

Nesse sentido, norteadas pelo princípio comunicativo da linguagem, Cabré (1999, p. 124, tradução nossa) explica que as unidades lexicais, “fora do contexto comunicativo não são nem palavras nem termos, mas apenas unidades lexicais”<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> “(...) no existe ninguna disciplina estructurada que no disponga de terminología y no existe modo alguno de expresar ni transferir conocimiento científico sin terminología” (CABRÉ, 1999, p. 70).

<sup>29</sup> “a) una **teoría del conocimiento**, que explique cómo se conceptualiza la realidad, los tipos de conceptualización que pueden darse y la relación de los conceptos entre sí y sus posibles denominaciones;

b) una **teoría de la comunicación**, que describa a partir de criterios explícitos los tipos de situaciones que pueden producirse, que permita dar cuenta de la correlación entre tipo de situación y tipo de comunicación, en toda su amplitud y diversidad, y que explique las características, posibilidades y límites de los diferentes sistemas de expresión de un concepto y de sus unidades;

c) una **teoría del lenguaje** que dé cuenta de las unidades terminológicas propiamente dichas dentro del lenguaje natural teniendo en cuenta que se participan de todas sus características, pero singularizando su carácter terminológico y explicando la manera que se activa este carácter en la comunicación” (CABRÉ, 1999, p. 122, grifo da autora).

<sup>30</sup> “fuera del contexto comunicativo no son **ni palabras ni términos**, sino sólo **unidades léxicas**”. (CABRÉ, 1999, p. 124, grifo da autora).

Em conformidade com a autora supramencionada, Finatto e Krieger (2020, p. 35) elucidam que “uma unidade lexical pode assumir o caráter de termo em função de seu uso em um contexto e situação determinados”, o que implica dizer que “a priori não há termos, nem palavras, mas somente unidades lexicais, tendo em vista que estas adquirem estatuto terminológico no âmbito das comunicações especializadas”.

Em outras palavras, pode-se dizer que uma unidade lexical não pode ser caracterizada ou classificada, exclusivamente, como termo ou como palavra/vocábulo<sup>31</sup>, mas pode, conforme a situação comunicativa, comportar-se como termo ou palavra/vocábulo. A esse respeito, Barbosa deslinda que “uma unidade lexical não é *vocábulo* ou *termo*, mas, sim, está em função *vocábulo* ou *termo*”. (BARBOSA, 2005, p. 103, grifo da autora).

Barros (2004, p. 59) adita que, nesse cenário, muda-se, pois, “a ideia de que um termo pertence a um dado domínio, visão por vezes incoerente com a realidade de circulação dos termos entre domínios diferentes e entre estes e a língua geral”.

Conforme assinala Cabré (1999) na proposta da TCT, os termos não pertencem a um único domínio, mas são usados nele, pressupondo-se, dessa maneira, que podem, também, ser utilizados em outros domínios. Para melhor ilustrar, temos o termo *vírus*, que no âmbito da Medicina, corresponde a um ser pequeno, parasita, capaz de infectar organismos vivos e transmitir doenças; já na esfera da informática, o *vírus* é um programa desenvolvido com o objetivo de causar sérios problemas ao usuário de um computador ou empresa, danificando arquivos ou máquinas<sup>32</sup>.

Verifica-se, assim, que a TCT é norteadada por uma visão comunicativa da linguagem, em especial, “dos signos linguísticos utilizados em domínios de especialidade” (BARROS, 2004, p. 58) e, conforme aponta Cabré, apresenta os seguintes objetivos enquanto Terminologia teórica e aplicada:

o objetivo da terminologia teórica é descrever formal, semântica e funcionalmente as unidades que podem adquirir valor terminológico, dar conta de como o ativam e explicar suas relações com outros tipos de signos do mesmo ou diferente sistema, a fim de avançar no conhecimento sobre a comunicação especializada e as unidades usadas nela. O objetivo da

<sup>31</sup> Segundo o dicionário *on-line* Aulete, “uma **palavra** é constituída de elementos materiais (vogais, consoantes, semivogais, sílabas, acento tônico) a que se dá um sentido e que se presta a uma classificação”. O vocábulo, por sua vez, “é, a rigor, a palavra considerada somente em relação aos elementos materiais que a constituem”. Ainda conforme o dicionarista, “na linguagem corrente, porém, os dois termos **palavra** e **vocábulo** se equivalem, e todos empregamos um pelo outro”.

<sup>32</sup> Conceito adaptado do site Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/virus/>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

terminologia aplicada é coletar as unidades de valor terminológico em um determinado tema e situação e estabelecer suas características de acordo com essa situação<sup>33</sup>. (CABRÉ, 1999, p. 133, tradução nossa).

Quanto aos princípios terminográficos, segundo expõe Barros (2004), diferentemente do percurso onomasiológico, exclusivo e obrigatório, adotado pela TGT, tem-se, na TCT, apenas a predominância, mas não exclusividade desse percurso, uma vez que com o avanço tecnológico e, conseqüente, utilização de ferramentas computacionais, é possível partir do reconhecimento dos termos mais frequentes de um domínio, tal qual propõe o estudo desenvolvido por essa tese e que será melhor detalhado no capítulo destinado à apresentação da trajetória metodológica percorrida por esta pesquisa.

Nesse sentido, uma vez que o presente trabalho é balizado pela TCT, apresentamos as principais contribuições dessa corrente teórica para nosso estudo: trata-se de uma proposta descritiva focada nas unidades terminológicas e não nos conceitos; os termos são analisados em seu ambiente natural de ocorrência, ou seja, nos discursos especializados da área em estudo (documentos/materiais oficiais dos programas de formação continuada dos Anos Iniciais); e, sob a perspectiva cognitiva, as unidades terminológicas estão subordinadas a um contexto temático mais amplo (Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais), que por sua vez, subdivide-se em outros mais específicos (Conhecimentos Linguísticos, Matemáticos e Didático-Educacionais), cujos significados são determinados pelo lugar que ocupam no sistema de conceitos.

#### 2.1.1.2.4 Teoria Sociocognitiva da Terminologia

Na mesma linha de vertentes teóricas que contestam os postulados da TGT, temos a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST), cuja precursora e maior representante é Rita Temmerman. A pesquisadora defende que,

---

<sup>33</sup> “describir formal, semántica y funcionalmente las unidades que pueden adquirir valor terminológico, dar cuenta de cómo lo activan y explicar sus relaciones con otros tipos de signos del mismo o diferente sistema, para hacer progresar el conocimiento sobre la comunicación especializada y las unidades que se usan en ella. El objetivo de la terminología aplicada es el de recopilar las unidades de valor terminológico en un tema y situación determinados y establecer sus características de acuerdo con esta situación”. (CABRÉ, 1999, p. 133).

para ser uma disciplina totalmente desenvolvida, a teoria da terminologia precisa mais do que princípios. Ela também precisa de ferramentas, ou seja, métodos e técnicas para a análise dos dados terminológicos que possam servir a um propósito duplo. Por um lado, esses métodos e técnicas permitem que os pesquisadores testem a validade dos princípios e, por outro lado, eles oferecem aos terminógrafos dados para a sua prática descritiva. (TEMMERMAN, 2001, p. 83 apud GODOY, 2019, p. 63, tradução da autora).

Em síntese, pode-se afirmar que os dois principais pontos da TGT que são alvo de crítica da TST são:

- a) a primazia do conceito sobre o signo linguístico, e as consequências disso para o modelo de análise do significado;
- b) a preocupação normatizadora, que preconiza a relação biunívoca entre conceito e termo, e despreza as situações comunicativas e cognitivas de uso da linguagem. (TEMMERMAN, 2004, p. 37, apud COSTA, 2014, p. 88).

Nesse contexto, contrariando os postulados prescritivos, normalizadores e reducionistas da TGT, a TST, fundamentada nos paradigmas da hermenêutica<sup>34</sup> e da semântica cognitiva, propõe, conforme aponta Pascua Vílchez (2014, p. 66) “uma descrição mais realista dos significados dos termos presentes nos textos de especialidade”. Para o autor,

a TST parte da informação textual para pesquisar a categorização e descrever sua relação com a língua, bem diferente do que acontecia com a TGT, a qual considerava a realidade como algo independente dela. Com esta nova teoria, a compreensão e a organização taxonômica da realidade passam a ser, por um lado, processos derivados da experiência pessoal e da sua interpretação; por outro, influenciados pelo conhecimento adquirido previamente. (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p. 67).

Percebe-se que a perspectiva apresentada pela TST é de natureza interpretativa e, de acordo com Finatto e Krieger (2020, p. 37), “correlaciona-se a uma abordagem cognitivista da ciência, tomando por base uma análise da terminologia empregada pelas ciências biológicas”.

Nessa mesma linha, Lakoff (1987, p. 287, tradução nossa) assinala que as “categorias e taxonomias clássicas não são construídas na natureza ou partem de

---

<sup>34</sup> “É uma palavra com origem grega e significa a **arte ou técnica de interpretar e explicar um texto ou discurso**. Segundo a filosofia, a hermenêutica aborda duas vertentes: a **epistemológica**, com a interpretação de textos e a **ontológica**, que remete para a interpretação de uma realidade”. Extraído do Site dos Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/hermeneutica/>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

alguma racionalidade transcendental que vai além dos seres pensantes. Elas são invenções da mente humana”.<sup>35</sup>

Sob essa perspectiva, Temmerman (2001) elucida que os termos já existem na mente do especialista para veicular o conhecimento do domínio especializado. A autora complementa que “é melhor aceitar que é o termo que é o ponto de partida na descrição terminológica [...] e o que é nomeado pelo mesmo termo em diferentes textos pode ter diferentes referentes” (TEMMERMAN, 2001, p. 80, apud GODOY, 2019, p. 64).

A pesquisadora defende, assim, uma inversão do percurso traçado pela TGT, que passaria de onomasiológico para semasiológico, uma vez que, em sua proposta, o termo é o ponto de partida do trabalho terminológico e não mais o conceito, pois as pessoas não utilizam conceitos para compreender o mundo, a realidade que os rodeiam, mas sim, os sistemas cognitivos, por meio dos termos, que a autora denomina de unidades de compreensão, estruturadas segundo um protótipo e que estabelecem, entre si, relações diversas.

Ademais, o termo não estaria a serviço da denominação de um conceito preexistente, mas se constituiria “em um processo de conceitualização e categorização sociocultural”, que não ocorreria fora da língua, sendo “mediado por modelos cognitivos, muitas vezes metafóricos, que facilitam a compreensão da realidade”, mostrando, destarte, que a TST busca evidenciar “que o conhecimento científico corresponde a um padrão sociocognitivamente modelado” (COSTA, 2014, p. 88), segundo uma estrutura determinada ou Modelo Cognitivo Idealizado - MCI (*Idealized Cognitive Model* – ICM) .

Na TST, o termo assume uma nova concepção “cujo significado é descrito com base na análise do texto no qual o termo está inserido, levando em consideração as dimensões linguística, pragmática, discursiva e comunicativa” (GODOY, 2019, p. 64). Outrossim, admite-se, ainda, que os termos estão em constante processo evolutivo, no qual fenômenos linguísticos como a sinonímia e polissemia são naturalmente previsíveis e aceitáveis.

Em suma, podemos dizer, baseados nos postulados de Temmerman, que essa teoria defende ser imprescindível a conjunção de pelo menos três pontos de vista na

---

<sup>35</sup> “Classical categories and classical taxonomies are not built into nature or part of some transcendental rationality that goes beyond thinking beings. They are inventions of the human mind”. (LAKOFF, 1987, p. 287).

aplicação da ciência terminológica: “**nominalismo** - a unidade de compreensão parte do nome; **mentalismo**: a unidade de compreensão está na mente das pessoas; **realismo** - a unidade de compreensão é um ente externo no Universo”. (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p. 68, grifo nosso).

Para finalizarmos a explanação acerca da TST, trazemos os principais pressupostos teóricos apresentados por Temmerman (2000): primeiro, a autora pontua que as palavras têm grande importância como fonte criadora e criativa da mente, possibilitando uma melhor compreensão e criação de mundos, por meio de modelos cognitivos metafóricos; segundo, as palavras têm o poder de serem transformadas no decorrer dos tempos, demonstrando a função que a língua tem na criação de novas experiências; terceiro, as palavras estão em contínuo movimento, podendo alterar a compreensão mental entre o falante de um idioma e outro usuário da língua e, nesse sentido, a comunicação e troca de experiências por meio da linguagem fazem parte de um processo sociológico; quarto, as palavras têm o poder de expressar as diferentes nuances da experiência, pois a estrutura prototípica de suas categorias permite a mudança das palavras no desenvolvimento do seu significado, o que explica, em parte, o fenômeno da polissemia; e, por fim, as palavras têm o poder de se moverem em estruturas de rede, o que implica que elas guiam e restringem nossos modos de pensar, o que pressupõe dizer que os termos do discurso especializado também têm a faculdade de modificar ou determinar a nossa experiência, como as palavras.

Refletindo-se acerca das três últimas teorias apresentadas, todas pós-wüsterianas, observamos que o maior legado que elas podem ter deixado, diz respeito à mudança de concepção quanto à natureza do termo, que passa, de fato, a ser compreendido como um elemento linguístico e, como tal, submete-se, de acordo com Finatto e Krieger (2020, p. 38), a “todas as implicações sistêmicas e discursivas que afetam qualquer unidade lexical em suas realizações sintagmáticas”, bem como podemos mencionar a aceitação da relevância de se considerar a dimensão social da linguagem de especialidade, pois é por meio da análise de seu comportamento em situações de uso real, que o léxico especializado deve ser validado.

Dentre as perspectivas teóricas exibidas, conforme já mencionado na seção anterior, nosso estudo se pauta nos pressupostos da TCT, por acreditarmos que esta corrente melhor dialoga com os objetivos desta proposta, que foca na análise dos

termos no universo dos discursos especializados da área em estudo (Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais).

Nesse contexto, dada a tamanha relevância de um estudo mais detalhado acerca das unidades terminológicas, dedicaremos uma seção específica para tratarmos de suas especificidades (2.1.1.4). No entanto, antes disso, abordaremos, a seguir, sucintamente, o percurso de implantação e desenvolvimento da Terminologia no Brasil.

### 2.1.1.3 A Terminologia no Brasil

A implantação efetiva da Terminologia no Brasil, enquanto disciplina científica, data de meados dos anos de 1980, partindo, inicialmente, dos trabalhos de pesquisadores que já desenvolviam estudos e ministravam cursos na área da Lexicologia e Lexicografia, de forma mais representativa na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), alcançando, posteriormente, outros centros de pesquisa.

Nesse contexto, em 1986, foi criado o Grupo de Trabalho Lexicologia e Lexicografia na Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll) que, dois anos mais tarde, passou a ser chamado de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, o primeiro com pesquisas voltadas para essa área no país.

Embora tenha sido implantada nos anos 80, somente a partir da década de 90, que a Terminologia passou por um avanço considerável. Krieger e Bevilacqua (2005) ponderam que poucos campos de estudo apresentaram um crescimento tão significativo em um período de apenas 15 anos.

Para fins de demarcação cronológica, as autoras apontam o Simpósio da Rede Ibero-americano de Terminologia - RITerm, realizado em Brasília, em 1990, como marco inicial simbólico dos estudos terminológicos no Brasil. (KRIEGER; BEVILACQUA, 2005).

Outro ponto que merece destaque nesse percurso de disseminação dos estudos da área no país é a atuação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que sediou o II Simpósio da RITerm e o I *Encontro Brasileiro de Terminologia Técnica e Científica*, em 1990, e, mais tarde, originaria o banco brasileiro de dados terminológicos, o BrasilTerm. Ademais, publicou, no mesmo ano, o Cadastro

de Fontes Bibliográficas e passou, também, por sugestão do simpósio, a cooperar com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). (BARROS, 2004).

Vale ressaltar que as pesquisas teóricas e práticas, de natureza terminológica, desenvolvidas no período e a quantidade significativa de mestres e doutores que foram se formando nos renomados centros de pesquisa já mencionados, também são responsáveis pela expansão da disciplina no país, sendo, a princípio, ofertada mais comumente nos cursos de Pós-Graduação e, mais recentemente, difundida como disciplina obrigatória em alguns cursos de graduação.

Quanto à expansão dos estudos de vertente terminológica para outros centros de pesquisa, merecem destaque, inicialmente, as Universidades Federais do Rio de Janeiro e de Pernambuco e, a posteriori, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – *Campi* de Araraquara e de São José do Rio Preto, a Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia/MG (UFU), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

Krieger e Bevilacqua (2005) elucidam que, na trajetória de implantação e desenvolvimento da disciplina no país, formou-se um verdadeiro eixo geográfico de pesquisadores da área, bem definido que, embora tenha sido centralizado, a priori, conforme mencionado no início dessa seção, em São Paulo, Rio Grande do Sul e Brasília, não demorou muito para que outros locais também despontassem no cenário nacional.

Conforme assinalam Krieger e Finatto (2020), do início da década de 2000 até a atualidade, as pesquisas terminológicas desenvolvidas no país têm se voltado para os aspectos linguístico-sociais das línguas de especialidade, com o destaque para o reconhecimento da relevância da dimensão comunicativa dessa linguagem, do contexto social em que ela está inserida, acompanhando, desse modo, as mesmas linhas de estudo dos outros países.

A esse respeito, Barros (2004) esclarece que a produção de pesquisas nessa área evoluiu de maneira significativa nos últimos anos, tanto no que diz respeito aos aspectos quantitativos quanto aos qualitativos, embora reconheça que ainda precisamos avançar bastante. Para a autora, o trabalho que vem sendo desenvolvido no país é dinâmico e tem acompanhado a evolução dessa disciplina em âmbito mundial, ocupando seu lugar de destaque no cenário internacional.

Encerrada essa etapa de explanação das correntes teóricas e do desenvolvimento da Terminologia no Brasil, passaremos, agora, a envidar nossos esforços para uma maior compreensão acerca do objeto primeiro da Terminologia, o termo e, para tanto, dedicamos o tópico seguinte para apresentar um estudo mais pormenorizado acerca das unidades terminológicas.

#### 2.1.1.4 O termo: principal objeto de estudo da Terminologia

Após termos explanado algumas questões que envolvem o objeto primeiro de interesse da Terminologia em seções anteriores, dedicamos este tópico para tratarmos das peculiaridades que norteiam as unidades terminológicas, dada a complexidade que engloba essa temática.

Partimos, inicialmente, de Cabré (1999, p. 25, tradução nossa), que elucida que “a terminologia se concentra exclusivamente nos termos ou palavras típicas de um campo de especialização (como física, química, antropologia ou desenho artístico) ou de uma área profissional (como comércio, indústria, esportes etc.)”<sup>36</sup>.

Em razão disso, a pesquisadora afirma que mais importante do que uma teoria da Terminologia, seria uma teoria dos termos, a qual ela propôs e denominou de “*La Teoría de las Puertas*” (A Teoria das Portas). “Segundo essa teoria, o objeto ‘termo’ é uma unidade formada por três aspectos distintos: um aspecto semiótico e linguístico, um aspecto cognitivo e um aspecto comunicativo”<sup>37</sup>(CABRÉ, 2002, n.p). Nota-se uma convergência entre a designação dessa teoria e o caráter poliédrico do termo, uma vez que diante de sua natureza multifacetada e multidimensional, é necessário que este seja analisado sob várias vertentes, faces ou “portas”, a fim de que deem conta de toda sua complexidade.

Para a autora, de modo semelhante ao que ocorre com a palavra, que possui características linguísticas sistemáticas e refere-se a um elemento da realidade, o termo configura-se como uma unidade também dotada de características linguísticas, cujo uso ocorre no âmbito dos domínios de especialidade (CABRÉ, 1999). Contudo,

---

<sup>36</sup> “*La terminología se centra únicamente en los términos, o palabras propias de un campo de especialidad (como la física, la química, la antropología o el dibujo artístico), o de una área profesional (como el comercio, la industria, los deportes, etc.)*” (CABRÉ, 1999, p. 25)

<sup>37</sup> “*Según esta teoría, el objeto “término” es una unidad formada por tres vertientes diferentes: una vertiente semiótica y lingüística, una vertiente cognitiva y una vertiente comunicativa*” (CABRÉ, 2002, n.p)

a autora esclarece que “os termos não pertencem a um domínio, mas são usados em um domínio com um valor singularmente específico”<sup>38</sup> (idem, p. 124, tradução nossa).

Nesse contexto, o termo é, pois, um signo linguístico que só se difere da palavra, quando inserido em um discurso de especialidade. Desse modo, conclui-se que “as unidades de significado especializado adquirem valor terminológico em um campo especializado quando são usadas efetivamente dentro desse campo, portanto, é o campo que materializa o significado das unidades e suas condições de uso”<sup>39</sup>. (CABRÉ, 2002, n.p).

Assim, conforme elucida Cabré (1999, p. 123, tradução nossa), “os termos são unidades lexicais ativadas singularmente por suas condições pragmáticas de adequação a um tipo de comunicação”<sup>40</sup>. Em conformidade com esse pensamento, Kocourek (1991, p. 105, tradução nossa) assevera que “as unidades lexicais só se tornam termos se forem definidas e utilizadas em textos especializados”<sup>41</sup>.

A ISO 1087 (1990, p. 05, tradução nossa), por sua vez, expõe que o termo é a “designação, por meio de uma expressão linguística, de um conceito definido em uma linguagem de especialidade”<sup>42</sup>. Destarte, os termos são unidades lexicais que designam um conceito específico na esfera de um domínio especializado, sendo que somente nos contextos linguísticos e pragmáticos dos textos que o status terminológico de uma unidade lexical se configura. (OLIVEIRA, 2009).

Levando-se em consideração a perspectiva comunicativa da Terminologia, que vem sendo adotada nos últimos anos, de caráter descritivo, Silva e Nadin (2010) apontam que esta fundamenta-se na descrição e análise do uso que os especialistas de um determinado campo do conhecimento fazem da língua. Os autores explicam que, “a partir disso, selecionam-se unidades léxicas que adquirem valor de Unidade de Conhecimento Especializado (UCE) em contextos reais de uso, o que pode vir a acarretar a variação”. (SILVA; NADIN, 2010, p. 296).

---

<sup>38</sup> “Los términos no pertenecen a un ámbito, sino que son utilizados en un ámbito con un valor singularmente específico” (CABRÉ, 1999, p.124).

<sup>39</sup> “Las unidades de significación especializada adquieren valor terminológico en un ámbito especializado cuando éstas se utilizan efectivamente dentro de este ámbito, por tanto es el ámbito el que materializa el significado de las unidades y sus condiciones de uso” (CABRÉ, 2002, n.p).

<sup>40</sup> “Los términos son unidades léxicas, activada singularmente por sus condiciones pragmáticas de adecuación a un tipo de comunicación”. (CABRÉ, 1999, p.123).

<sup>41</sup> “Les unités lexicales ne deviennent termes que si elles sont définies et employées dans les textes de spécialité”. (KOCOUREK, 1991, p.105).

<sup>42</sup> “Designation of a defined concept in a special language by a linguistic expression”. (ISO 1087, 1990, p. 5).

Ainda no tocante aos aspectos linguísticos inerentes aos termos, Santiago (2009, n.p) apregoa que “os termos são componentes linguísticos e cognitivos nucleares dos textos especializados que têm a funcionalidade de representar, bem como de divulgar o saber científico e tecnológico”. Em consonância com o exposto, Krieger (2000) complementa que,

à luz dessa dupla funcionalidade, envolvendo a dimensão cognitiva e comunicacional da terminologia, compreende-se a mencionada utilidade das unidades lexicais temáticas. Nesse sentido, é interessante lembrar que o léxico temático está presente em todos os textos de todas as áreas do conhecimento especializado. Esse aspecto, por si só, evidencia a dimensão comunicativa das unidades terminológicas, bem como o fato de se constituírem em elementos lexicais das línguas naturais que se caracterizam por expressarem e transmitirem o conhecimento especializado, produzido no âmbito das ciências e das técnicas. (KRIEGER, 2000, p. 183).

Nesse sentido, considerar que o termo possui natureza linguística é admitir que ele está sujeito a toda complexidade e grandiosidade que isso implica, é compreender o lugar social e cultural das línguas de especialidade, é reconhecer que os termos só existem dentro de um contexto comunicativo e estão a serviço da transmissão do conhecimento especializado.

Silveira (2010, p. 20) adita que “qualquer unidade léxica de uma língua pode se tornar termo quando inserida em um contexto de uma língua de especialidade, designando um conceito específico”. As línguas de especialidade, segundo Barros (2004, p. 43, grifo da autora), “também chamadas *tecnoletos*, seriam subsistemas da língua geral, próprios de discursos técnicos, científicos e especializados”.

Vale ressaltar que, conforme deslinda Barros (2004), embora o uso do termo *língua(s) de especialidade* seja muito comum na atualidade, tendo se consagrado no meio científico, baseado nas reflexões e estudos realizados nos últimos anos por especialistas da área, melhor seria utilizar a expressão *linguagem(ens) de especialidade*, uma vez que segundo a tradição linguística, a linguagem seria a língua em uso. Ademais, as linguagens de especialidade não poderiam ser consideradas subsistemas da língua geral, visto que alguns dos recursos dessa língua teriam uma frequência de uso maior na elaboração de textos de domínio especializado.

Além disso, a autora leciona que os termos também são chamados de *Unidades Terminológicas* (UTs) e que a um conjunto de termos de uma área especializada dá-se o nome de *conjunto terminológico* ou *terminologia* (BARROS, 2004). Na mesma direção, Finatto e Krieger (2020, p. 75) acrescentam que “a unidade

terminológica é, simultaneamente, elemento constitutivo da produção do saber, quanto componente linguístico, cujas propriedades favorecem a univocidade da comunicação especializada”.

Com vistas à completividade das visões de pesquisadores da área sobre as definições de termo, trazemos a voz do linguista francês Alain Rey, para quem “o nome é o objeto mesmo da Terminologia: com efeito um nome definível no interior de um sistema corrente, enumerativo e/ou estruturado, é um termo; o conteúdo de sua definição correspondendo a uma noção (conceito), analisável em compreensão”. (REY, 1979, p. 22 apud KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 76).

Concluimos, explicando que enquanto a palavra é um signo linguístico que pode pertencer a uma das grandes classes gramaticais, tais como o substantivo, verbo, adjetivo ou advérbio, no caso do termo, predomina-se a classe dos substantivos, podendo ser formado por uma ou mais palavras (BARROS, 2004).

A esse respeito, Krieger e Finatto (2020) ponderam que no tocante às classes gramaticais, há uma predominância dos nomes (substantivos), ainda que os adjetivos e verbos também possam assumir valor de unidade terminológica. Já quanto à constituição lexical geral dos termos, podem ser tanto unidades simples como complexas, embora essas últimas, também chamadas de sintagmas terminológicos, sobressaíam-se nas comunicações especializadas.

Para exemplificar, apresentamos alguns termos extraídos do *corpus* de nosso estudo, tais como: *alfabetização, avaliação, currículo* e *descritores* (unidades simples); e, *ambiente alfabetizador, direitos de aprendizagem, eixos temáticos* e *ensino híbrido* (unidades complexas).

Em conformidade com o exposto, temos, segundo a ISO 1087 (1990, p. 5), que “um termo pode consistir em uma ou mais palavras (termo simples ou termo complexo) ou mesmo conter símbolos”<sup>43</sup>, que são designações “de um conceito por letras, números, pictogramas ou qualquer combinação desses elementos”<sup>44</sup>. Tomando por base esse último caso, Barros (2004) explica que é muito comum encontrar, no universo das línguas de especialidades, as designações que se configuram como *unidades braquigráficas* (*braqui-*, do grego, breve, conciso, curto). A esse respeito,

---

<sup>43</sup> “A term may consist of one or more words (simple term, or complex term) or even contain symbols”. (ISO 1087, 1990, p. 5).

<sup>44</sup> “Symbol: Designation of a concept by letters, numerals, pictograms or any combination thereof”. (ISO 1087, 1990, p. 5).

Kocourek (1991) elucida que as unidades braquigráficas são formas gráficas compostas por

letras, números e símbolos especiais (não alfanuméricos), ou por suas várias combinações, ou finalmente por meio do agrupamento de uma unidade totalmente articulada e elementos braquigráficos. Algumas das unidades lexicais braquigráficas são unidades abreviadas ou suas variantes, combinadas ou não com outros elementos<sup>45</sup>. (KOCOUREK, 1991, p. 158, tradução nossa).

Para exemplificar as unidades braquigráficas supramencionadas, o autor traz, ainda, os seguintes exemplos: D (ângulo reto), kW (quilowatt), 100°C (100º Celsius). (KOCOUREK, 1991).

Retomando os termos simples e complexos, apresentamos o que preconiza a ISO 1087, a qual explica que o termo simples é aquele que “consiste em apenas um radical, com ou sem afixos”. Já o complexo, possui “dois ou mais radicais com ou sem outros elementos do termo”<sup>46</sup> (ISO 1087, 1990, p. 7). A esse grupo, Barros (2004) acrescenta os termos compostos que, segundo a autora

também são unidades lexicais formadas por dois ou mais radicais. Distinguem-se, portanto, dos termos complexos pelo alto grau de lexicalização e pelo conjunto de morfemas lexicais e/ou gramaticais que os constitui, em situação de não-autonomia representada graficamente pela utilização do hífen, como em *mão-de-obra*, *pé-de-cabra*, *pá-de-cavalo*. Cumpre ressaltar que consideramos as unidades lexicais compostas por aglutinação (como *fidalgo*, *embora* etc.) e pela justaposição sem hífen de dois ou mais radicais como termos simples. As unidades terminológicas formadas por um único lexema podem ainda ser chamadas de *termos lexemáticos* ou *termos-palavras* e as unidades terminológicas constituídas de diversos lexemas (termos complexos) são também ditas *termos sintagmáticos*, *termos-sintagmas* ou ainda *sintagmas terminológicos*. (BARROS, 2004, p. 100-101, grifo da autora).

No que tange às formas complexas, Alves (2001, p. 28) esclarece que, “enquanto na língua geral predomina a formação de unidades lexicais simples, constituídas com um único elemento”, nas obras terminográficas ou “tecnoletos são mais constantes as formações sintagmáticas”, que apresentam, segundo aponta

<sup>45</sup> “*formées soit par le moyen de lettres, de chiffres et de symboles spéciaux (non alphanumériques), soit par leurs diverses combinaisons, ou enfin au moyen du regroupement d'une unité pleinement articulée et des éléments brachygraphiques. Une partie des unités lexicales brachygraphiques sont des unités abrégatives ou leurs variantes, réunies ou non à d'autres éléments*”. (KOCOUREK, 1991, p. 158).

<sup>46</sup> “*Simple term: Term consisting of only one stem with or without affixes. Complex term: Term consisting of two or more stems with or without other term element*”. (ISO 1087, 1990, p. 7).

Abreu (2010, p. 609), várias denominações possíveis, dentre as quais, tem-se: “fraseologismo, sintagma fraseológico, termo complexo, unidade lexical poliléxica etc.”.

Cabré e Estopà (2005) complementam que as unidades sintagmáticas podem corresponder a três estruturas:

a) as formadas por um núcleo nominal complementado por um adjetivo ou sintagma adjetivo; b) as formadas por um núcleo nominal complementado por um sintagma preposicional; c) as formadas por um núcleo nominal complementado por um sintagma nominal<sup>47</sup>. (CABRÉ; ESTOPÀ, 2005, p. 14).

A fim de melhor ilustrar as estruturas elencadas acima, apresentamos, a seguir, alguns exemplos, tomando por base o *corpus* da pesquisa. No que tange ao primeiro caso (núcleo nominal + adjetivo ou sintagma adjetivo), podemos citar: *leitura deleite*, *projeto didático*, *sequência didática*, *sílaba canônica*. No que se refere ao segundo tipo (núcleo nominal + sintagma preposicional), temos: *roda de leitura*, *orientador de estudos*, *direitos de aprendizagem*, *ciclo de alfabetização* e *cantinho da leitura*. E, por último (núcleo nominal + sintagma nominal), podemos citar: *Prova Brasil*, *livre-docência*, *hora-aula* e *hora-atividade*.

É imperioso ressaltar que, dada a complexidade do assunto, identificar o termo ou sintagmas terminológicos dentro de um contexto especializado não é uma tarefa fácil, ao contrário, representa um dos maiores desafios para quem trabalha com estudos terminológicos, pois as fronteiras são muito tênues no que se refere à distinção entre termos e palavras da língua comum. Alves (1999) explica que

a delimitação dos termos-sintagmas de uma área de especialidade é problemática por causa da dificuldade no estabelecimento de fronteiras entre um segmento frásico, sintagma livre e um segmento frásico lexicalizado, que se tornou (ou está se tornando) um novo termo. (ALVES, 1999, p. 73).

Segundo Barros (2004), enquanto signo linguístico, o termo pode ser estudado sob a ótica de sua expressão e conteúdo. Nesse sentido, ao realizar a análise do conteúdo semântico de um termo, o especialista realiza uma *análise conceptual* (nocional, conceitual), que Boutin-Quesnel (1985, p. 26, tradução nossa) identifica como aquela responsável pela “determinação das características de um

---

<sup>47</sup> “a) las formadas por un núcleo nominal complementado por un adjetivo o sintagma adjetivo b) las formadas por un núcleo nominal complementado por un sintagma preposicional c) las formadas por un núcleo nominal complementado por un sintagma nominal” (CABRÉ; ESTOPÀ, 2005, p. 14).

conceito/noção, de sua compreensão, de sua extensão e das relações que o mesmo mantém com outros conceitos/noções<sup>48</sup>, que, por sua vez são definidos como “unidades de pensamento constituídas por um conjunto de características atribuídos a um objeto ou uma classe de objetos que podem ser expressos por um termo ou por um símbolo”<sup>49</sup> (idem, p. 18, tradução nossa).

Vale destacar que, quanto à pesquisa terminográfica, a análise terminológica e a análise conceptual são dois passos fundamentais no processo de elaboração de produtos dicionarísticos. E, nesse âmbito, o contexto é fundamental, pois os termos e conceitos são identificados, delimitados e estudados a partir dele, que é compreendido como o “enunciado que exprime uma ideia completa, no qual o termo estudado se encontra atualizado” (BARROS, 2004, p. 109). E, por último, temos a figura dos *descritores*, elementos imprescindíveis nesse cenário, pois são incumbidos da identificação das características de um conceito contido em um contexto.

Finalizada a explanação acerca das características que constituem o termo, passamos, na seção seguinte, a discorrer sobre o processo de dicionarização dos termos.

### 2.1.2 Terminografia: a dicionarização dos termos

Na atualidade, a compilação de termos e produção de dicionários têm se configurado como uma atividade de extrema relevância e utilidade social, uma vez que colabora para dirimir problemas voltados às dificuldades no âmbito da disseminação de informações e comunicação entre os povos, sejam eles leigos ou especialistas.

Nesse contexto, entra em cena a Terminologia aplicada, responsável pela elaboração de produtos terminográficos, tais como: dicionários de especialidade, glossários, vocabulários e bancos de dados. A esse ramo da Terminologia, convencionou-se chamar de Terminografia, cuja proposta é identificar e analisar as unidades terminológicas utilizadas em domínios específicos do saber, objetivando a criação de obras de referência.

---

<sup>48</sup> “analyse notionnelle Détermination des caractères d'une notion, de sa compréhension, de son extension et des relations qu'elle entretient avec d'autres notions” (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 26).

<sup>49</sup> “Notion: Unité de pensée constituée d'un ensemble de caractères attribués à un objet ou à une classe d'objets et qui peut s'exprimer par un terme ou par un symbole”. (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 18).

No entanto, é imperioso registrar que, para Hernández (2002), conceituar a Terminografia como um ramo da Terminologia responsável pela produção de dicionários especializados é um conceito muito genérico, uma vez que esta área não se limita apenas a uma visão pragmática de elaboração destes produtos, mas, sobretudo, consiste no estudo sobre os termos. Nesse sentido, o propósito da terminografia exige a utilização de pressupostos teóricos basilares para a identificação e tratamento dos termos, tanto para o reconhecimento de sua diversidade de formas quanto para a análise de seu funcionamento e adequado registro nas obras de referência.

Em complementaridade ao explanado, vale registrar que a principal função de uma obra de referência, seja ela lexicográfica ou terminográfica, “é dirimir as dúvidas do consulente”. (COSTA, 2014, p. 94).

Retomando ao que já foi apresentado na primeira seção desse capítulo, no tocante à analogia realizada por alguns pesquisadores da área, como Cabré (1993), que buscam estabelecer relações entre Lexicologia e Terminologia, afirmando que aquela se destina, grosso modo, ao estudo da língua geral, tendo a Lexicografia como sua área aplicada, e, essa, ocupa-se das línguas de especialidade, e, de igual modo, teria, na Terminografia, seu campo aplicado.

Sob essa perspectiva, embora haja autores que adotem outras vertentes ou denominações, tais como Lexicografia Terminológica (WÜSTER) ou Lexicografia Especializada (BERGENHOLTZ, TARP, 1995, 2010; SCHIERHOLZ, 2003) para se referir à área aplicada da Terminologia, optamos, nesse trabalho, pelo uso de Terminografia.

De acordo com Bessé et al. (1997, p. 153, tradução nossa), a Terminografia se refere ao “estudo e a prática de descrever as propriedades linguísticas, conceituais e pragmáticas das unidades terminológicas de uma ou mais línguas para produzir obras de referência em formato impresso ou eletrônico”.<sup>50</sup>

Para Finatto e Krieger (2020), há alguns princípios básicos que envolvem o fazer terminográfico:

- a) o produto deve atender às necessidades de um público-alvo, e de preferência deve preencher uma lacuna de informação;
- b) todos os dados registrados ou utilizados para a futura geração do produto devem ser plenamente confiáveis;

---

<sup>50</sup> “*The study and practice of describing the linguistic, conceptual, and pragmatic properties of terminological units of one or more than one language in order to produce reference works in printed or electronic form*”. (BESSÉ et al., 1997, p. 153).

- c) a utilização e a ordem dos dados registrados, os signos para sua representação, bem como os símbolos utilizados para identificar dados coletados devem ser convencionais e sistemáticos, preferencialmente, oriundos de padrões de normas nacionais e internacionais;
- d) a ordenação dos dados de informação sobre o termo no interior de uma ficha de registro ou de uma base de dados e também o modo de organização das entradas no dicionário deve ser adaptado aos objetivos do trabalho e ao uso que será feito das informações. (FINATTO; KRIEGER, 2020, p. 130).

Percebe-se que o processo de elaboração de produtos terminográficos deve ser bem estruturado, sistemático e padronizado, tendo em vista não só seus objetivos e perfil dos consulentes, mas também, a confiabilidade e homogeneidade no intercâmbio de informações entre diferentes grupos de pesquisa e nações.

Costa (2015a, p. 66) acrescenta que “todo e qualquer dicionário deveria ser planejado e desenvolvido de forma a cumprir o objetivo e função a que se propõe e, auxiliar a um público-alvo, para o qual foi projetado”, seja ele de especialidade ou não. E, que, no caso dos dicionários terminológicos, devem cumprir dois princípios básicos, quais sejam, o da adequação e o da qualidade, segundo apresentamos a seguir:

O **princípio de adequação** está relacionado diretamente ao consulente e à função da obra. Envolve desde o planejamento e organização do mapa conceitual ou árvore de campo, à seleção das entradas, organização macro e microestrutural do dicionário e também ao meio social e forma de apresentação dessa obra (impresso, eletrônico ou on-line). [...] Já o **princípio da qualidade** está relacionado aos objetivos do dicionário, ou seja, com que e para que propósito esse dicionário foi criado. (COSTA, 2015a, p. 67, grifo da autora).

Ainda segundo a autora, o princípio da qualidade é o calcanhar de Aquiles de qualquer lexicógrafo ou terminólogo, uma vez que é nesse quesito que essas obras recebem inúmeras críticas de especialistas, sendo classificadas como boas, ruins, adequadas ou inadequadas (COSTA, 2015a).

Vale destacar que o habitat natural dos termos são os textos de domínios de especialidades. Nesse sentido, a partir de um acervo textual da área em estudo e, com o auxílio de programas computacionais, é possível realizar a extração dos termos de determinada área do conhecimento que comporão o produto terminográfico, tal qual fizemos na pesquisa e que será mais bem detalhado no capítulo metodológico.

Em relação aos produtos terminográficos, Barros (2004, p. 133) esclarece, a priori, que “por obras terminográficas entendemos os dicionários terminológicos (ou vocabulários) que contêm o conjunto de termos de um domínio especializado (de uma

técnica, uma ciência, uma profissão etc.)”. Para a autora, de modo genérico, todo tipo de obra lexicográfica ou terminográfica pode ser chamada de *repertório* ou *dicionário*.

Todavia, com intuito de melhor compreendermos a tipologia que envolve as obras terminográficas, já mencionadas no início dessa seção, passaremos a explicitar alguns desses produtos ou instrumentos de referência que serão utilizados pelos consulentes de determinado domínio de especialidade. Para tanto, trazemos, inicialmente, a ISO 1087 (1990), a qual discorre acerca do que seria um dicionário terminológico e um vocabulário:

**Dicionário terminológico** (termo admitido: **dicionário técnico**): dicionário contendo dados terminológicos de um ou mais campos temáticos específicos.<sup>51</sup>

**Vocabulário** (termo admitido: **glossário**): dicionário terminológico contendo a terminologia de um campo específico ou de áreas temáticas relacionadas, baseado em trabalho terminológico<sup>52</sup>. (ISO 1087, 1990, p. 10, tradução nossa).

Quanto aos glossários, Haensch<sup>53</sup> (1982, p. 110, tradução nossa) explica que, embora “desde suas origens mais remotas, o objeto principal da lexicografia tem sido a explicação do significado das palavras pertencentes a uma fase anterior da evolução da própria língua, e mais tarde também - de uma forma mais geral - das palavras no uso contemporâneo da língua”, não há distinções significativas entre vocabulários e glossários, sendo estes últimos, para ele, repertórios de palavras ou termos técnicos que não pretendem ser exaustivos. Já para Gómez González-Jover (2005), o glossário se refere

ao conjunto de palavras raras, obscuras ou de difícil compreensão, geralmente relacionadas a uma disciplina ou área profissional, científica ou acadêmica, organizadas em ordem alfabética e que podem conter - embora não necessariamente - uma definição ou um breve comentário sobre ditas unidades; geralmente está vinculado a um texto mais amplo (por exemplo, glossário de termos da informática, glossário de economia etc.)<sup>54</sup>. (GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, 2005, p. 156, tradução nossa).

<sup>51</sup> “**terminological dictionary** (admitted term: **technical dictionary**): Dictionary containing terminological data from one or more specific subject fields” (ISO 1087, 1990, p. 10).

<sup>52</sup> “**vocabulary** (admitted term: **glossary**): terminological dictionary containing the terminology of a specific field or of related subject fields and based on terminology work” (ISO 1087, 1990, p. 10).

<sup>53</sup> “Desde sus remotos orígenes, el objeto primario de la lexicografía fue la explicación del significado de las palabras pertenecientes a una fase de evolución más antigua de la propia lengua, y más tarde, también – de manera más general – de las voces de uso contemporáneo de la lengua”. (HAENSCH, 1982, p. 110).

<sup>54</sup> “**Glosario**: hace referencia al conjunto de palabras raras, oscuras o difíciles de entender, relativas generalmente a una disciplina o campo profesional, científico o académico, ordenadas alfabéticamente, y que puede contener – aunque no necesariamente – una definición o un comentario breve sobre dichas

No que concerne ao vocabulário, a autora elucida que está relacionado ao “conjunto de palavras de um assunto/matéria, que contém a definição das unidades; pode ser organizado em ordem alfabética ou sistêmica (por exemplo, vocabulário de física, vocabulário de artes gráficas etc.)”<sup>55</sup>. (GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, 2005, p. 157).

No caso de nosso produto, um glossário, a organização seguirá primeiro um critério sistêmico, pois distribuirá nosso *corpus* em três subdomínios (ver capítulo metodológico) e, dentro de cada subdomínio, adotará a ordem alfabética para facilitar a busca dos consulentes (professores alfabetizadores, formadores e pesquisadores).

Krieger e Finatto (2020, p. 145) aditam que, quanto ao banco de dados terminológicos, “apresenta-se como um sistema de informações interconectadas” e, uma vez ‘armazenado em computador, visa a atender necessidades de consulta de um grupo definido de usuários”, sendo formado por uma “base principal, que contém uma lista de termos, e por um número variável de bases secundárias, de caráter suplementar, associadas à base principal”.

Na atualidade, os bancos de dados, especialmente, os eletrônicos, são essenciais para a produção de obras de referência, como dicionários e vocabulários, já que são úteis na compilação e armazenamento dos dados.

De acordo com Oliveira (2009, p. 24), não importa qual seja o produto de uma obra terminográfica, ele deverá, prioritariamente, ser produzido com a finalidade de “oferecer informação técnica e específica de um determinado domínio do conhecimento, sobretudo no que diz respeito ao léxico com valor especializado, cujos conceitos são articulados pelas definições”.

Por último, ressaltamos que embora a Terminologia e a Lexicografia sejam ciências distintas, com objetos de interesse também díspares, dialogam entre si, em um processo contínuo de alimentação e realimentação científica (BARROS, 2004).

Nesse sentido, há também similitude entre essas áreas, especialmente, no que concerne à organização interna de suas obras, que apresentam, com uma ou outra

---

*unidades; suele estar vinculado a un texto más amplio (p. ej. glosario de términos informáticos, glosario de economía, etc.)*”. (GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, 2006, p. 156, grifo da autora).

<sup>55</sup> “**Vocabulario:** conjunto de palabras de una materia, que contiene definición de las unidades; puede aparecer ordenado alfabética o sistemáticamente (p. ej. vocabulario de física, vocabulario de artes gráficas, etc.)”. (GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, 2006, p. 156, grifo da autora).

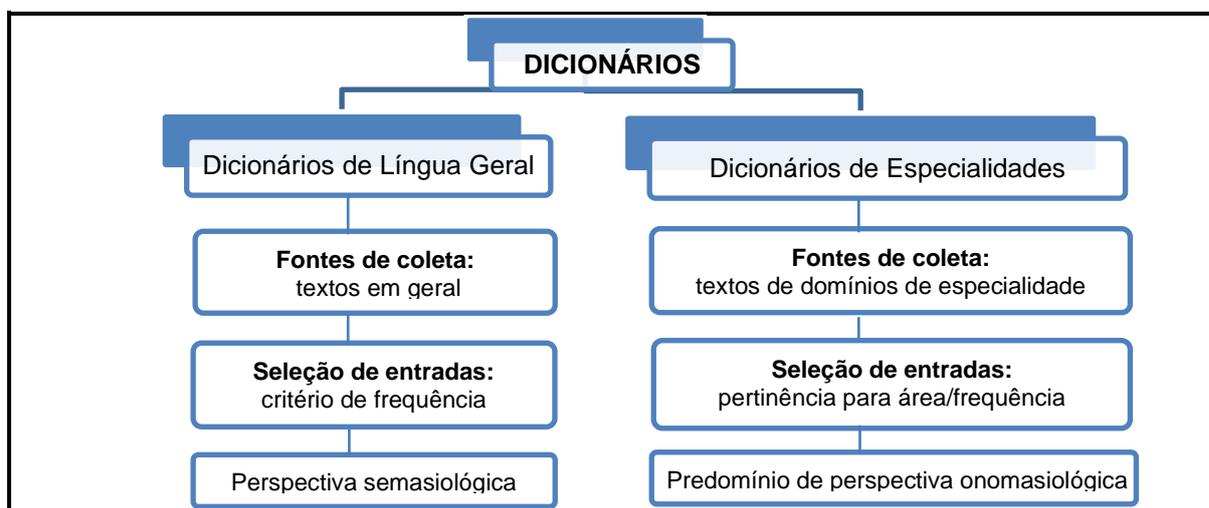
variação, basicamente, a mesma estrutura, composta por dois elementos essenciais: macroestrutura e microestrutura, os quais serão pormenorizadas no tópico, a seguir, que aborda acerca de características das obras especializadas.

### 2.1.2.1 Principais características dos dicionários especializados

Conforme já exposto anteriormente, os dicionários especializados têm estrutura muito semelhante à dos de língua geral, uma vez que as regras que regem sua organização são similares. Para Macedo (2008), há dois elementos centrais que os dicionários, enquanto depositários do repertório de signos linguísticos, reúnem: o significante (entrada ou verbete) e o significado (informações contidas no verbete).

Por muito tempo, um dos principais pontos que diferiram os dois tipos de repertórios dicionarísticos estava relacionado, especialmente, à natureza ou orientação adotada por eles: no dicionário de língua geral, prevalecia-se a semasiológica (em que se parte do signo linguístico para a determinação do conceito); quanto ao de especialidades, predominava-se o caráter onomasiológico (busca-se, a partir do conceito, os signos linguísticos), conforme exposto abaixo:

**Figura 1** – Tipos de dicionário e suas características



Fonte: elaborado pela autora, baseado em Finatto e Krieger (2020, p. 132)

Todavia, os estudos da área na atualidade apontam que distinguir os dicionários de língua geral dos de especialidade pela mera adoção de critérios baseados apenas na natureza semasiológica ou onomasiológica das obras é um método insuficiente e impreciso. Como exemplo da ineficácia desse procedimento,

temos a presente pesquisa que, no intuito de apresentar um protótipo de obra terminográfica, partiu dos termos da área de Formação Continuada de Professores e não de seus conceitos.

Krieger e Finatto (2020, p. 52) apontam tal método como uma crença e esclarece que “os produtos terminográficos configuram-se como instrumentos que registram o componente léxico temático na sua forma plena, refletindo suas condições de uso nas comunicações especializadas”. Ademais, as autoras acrescentam que esse tipo de obra privilegia as informações sobre o conhecimento especializado, discorrendo mais sobre as coisas do que sobre a língua, no que se assemelham às enciclopédias, embora tenham suas particularidades. (KRIEGER, FINATTO, 2020).

De modo distinto, ainda segundo as autoras, no caso das obras de língua geral, o que aparece em primeiro plano são as informações sobre a língua (usos, sentidos, etimologia, dados gramaticais). No entanto, vale destacar que, cada vez mais, é comum o acréscimo de informações dessa natureza em obras terminográficas na atualidade. (KRIEGER, FINATTO, 2020).

No quadro, a seguir, apresentamos mais algumas características elencadas pelas autoras:

**Quadro 2 – Comparativo entre obras lexicográficas e terminográficas**

	<b>OBRAS LEXICOGRÁFICAS</b>	<b>OBRAS TERMINOGRÁFICAS</b>
<b>Objeto</b>	Léxico geral/comum/palavra	Léxico temático/especializado/termos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertoriar o léxico geral;</li> <li>• Oferecer informações etimológicas, gramaticais e sociolinguísticas;</li> <li>• Oferecer informações semânticas gerais de todas as unidades lexicais de um idioma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repertoriar o léxico especializado;</li> <li>• Oferecer informações terminológicas e conceituais de uma área do conhecimento especializado;</li> <li>• Delimitar conceitos de um sistema cognitivo específico.</li> </ul>
<b>Usuário</b>	Difuso	Específico
<b>Fontes</b>	Textos em geral	Textos de especialidade
<b>Critério de seleção das entradas</b>	Frequência	Pertinência dos termos à área de conhecimento

Fonte: Adaptado de Krieger e Finatto (2020, p. 54)

Segundo assinala Gómez González-Jover (2005), um trabalho terminológico, pode ser classificado com base em dois critérios gerais: o número de línguas utilizado e o método de gestão do trabalho, conforme a demanda do cliente ou usuário. Para a autora, quanto ao primeiro critério, pode ser monolíngue, bilíngue ou multilíngue e, em relação ao segundo, sistemático ou pontual.

Cabré (1993, p. 290, tradução nossa) explica que “um trabalho é sistemático se pretende abranger os termos de toda uma área ou subárea de especialidade”<sup>56</sup> e é pontual “se a sua área de atuação incidir sobre um único termo ou um pequeno conjunto de termos na mesma área, ou se tratar-se de um conjunto de termos pertencentes a campos distintos”<sup>57</sup>. A pesquisadora acrescenta que

ambos os critérios de classificação (número de línguas e natureza sistemática do trabalho) são combinados entre si para produzir quatro tipos de trabalhos terminológicos, cada um com sua própria metodologia, processo e critérios de trabalho, embora metodologicamente coerentes entre si: a) trabalho monolíngue sistemático b) trabalho multilíngue sistemático c) trabalho monolíngue pontual; d) trabalho multilíngue pontual<sup>58</sup>. (CABRÉ, 1993, p. 290, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos dizer que o Glossário da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais, cujo protótipo será apresentado no capítulo 4, pode ser classificado como monolíngue sistemático, visto que será produzido, a priori, apenas em língua portuguesa e buscará abranger toda a área do domínio supracitado.

Nos subtópicos, a seguir, apresentaremos os elementos estruturais que compõem as obras dicionarísticas, sejam elas lexicográficas ou terminográficas.

#### 2.1.2.1.1 Macroestrutura

De acordo com a ISO 1087 (1990, p. 11), a macroestrutura é a “organização geral de um dicionário”<sup>59</sup>, refere-se, pois à forma como o corpo do dicionário é estruturado. Em outra acepção, Rey-Debove (1971, p. 21 apud WELKER 2004, p. 80) define macroestrutura como “o conjunto das entradas”.

A organização dos dicionários é, em geral, em ordem alfabética e segue o modelo semasiológico, embora também possa ser estruturada de forma onomasiológica ou por campos conceituais, desde que assegure a acessibilidade e

<sup>56</sup> “Un trabajo es sistemático si se propone abarcar los términos de toda una área o subárea de especialidad”. (CABRÉ, 1993, p. 290).

<sup>57</sup> “Consideramos que un trabajo es puntual si su campo de trabajo afecta a un solo término o a un pequeño conjunto de términos de una misma área, o bien si concierne a un grupo de términos que pertenecen a campos diferentes”. (CABRÉ, 1993, p. 290).

<sup>58</sup> “Los dos criterios de clasificación (número de lenguas y carácter sistemático del trabajo) se combinan entre sí para producir cuatro tipos de trabajos terminológicos, cada uno de ellos con su metodología, proceso y criterios de trabajo propios, aunque metodológicamente coherentes entre sí: a) trabajo sistemático monolingüe b) trabajo sistemático plurilingüe c) trabajo puntual monolingüe d) trabajo puntual plurilingüe”. (CABRÉ, 1993, p. 290).

<sup>59</sup> “**Macrostructure**: General organization of a dictionary” (ISO 1087,1990, p. 11, grifo do autor).

funcionalidade do repertório aos seus consulentes. Frübel (2006) adita que, além do campo conceitual, podem ser empregadas a ordem inversa e as famílias de palavras.

Ainda no que concerne à ordem alfabética, Barros (2004, p. 152) elucida que ela pode ser alfabética contínua ou descontínua, sendo que, na primeira, “a sequência não leva em conta os espaços em branco, nem os caracteres não-alfabéticos ou sinais diacríticos, tais como apóstrofo, hífen, cedilha, til, acentos diferenciais e outros” (moço, moço-d’alma, moçoilo: exemplos nosso) e, na segunda, “o espaço em branco precede sinais como apóstrofo, hífen, dois pontos etc., que, por sua vez, precedem a letra” (galinha, galinha-d’angola, galinha-da-guiné: exemplos da autora).

Para Krieger e Finatto (2020, p. 138), a macroestrutura corresponde à “estrutura global composta por partes introdutórias, listas de termos e outras listas” e pode ser disposta em ordem alfabética, em sequência temática ou subtemática, o que dependerá de como o especialista concebe a estrutura conceitual do domínio em foco.

Barros (2004, p. 151) acrescenta que a macroestrutura é compreendida como a organização interna de uma obra dicionarística, seja ela lexicográfica ou terminográfica e que essa organização se refere às características gerais da obra, à forma como as informações em verbetes estão estruturadas (de modo vertical e/ou horizontal), se há ou não “anexos, índices remissivos, ilustrações, setores temáticos, mapa conceitual e outros”.

Prosseguindo com a explanação, Barros (2004) elenca alguns elementos comuns a todos os dicionários, tais como a introdução, disposta logo no início do repertório, e que apresenta para o leitor dados importantes: características da obra, critérios utilizados para sua produção, público-alvo, objetivos e algumas informações primordiais acerca do domínio abordado na obra. Ademais, traz, também, logo nas primeiras páginas, os símbolos e abreviações empregados, bem como outros elementos que julgar necessários para a compreensão dos consulentes.

A macroestrutura compreende, ainda, a *lista de entradas*, “conjunto de unidades linguísticas descritas nos verbetes e que [...] constitui a nomenclatura da obra”. Já os verbetes “reúnem os dados relativos à unidade lexical ou terminológica descrita e compõem-se de pelo menos dois elementos”: a *entrada* (unidade lexical ou terminológica que encabeça o verbete) e o *enunciado lexicográfico/terminológico* (que traz as informações sobre essa unidade). (BARROS, 2004, p. 152).

Welker (2004) alude que há alguns elementos que podem caracterizar a macroestrutura de uma obra dicionarística, tais como: o formato dos verbetes (se

todos têm o mesmo padrão); modo de arranjo das entradas (temático ou alfabético); presença de ilustrações gráficas e/ou tabelas no meio dos verbetes; e informações sintáticas ou outras colocadas fora do bloco do verbe. E, é a partir desses elementos que o pesquisador, lexicógrafo ou terminógrafo decide o que melhor se adequa aos objetivos e público-alvo do produto a ser elaborado.

Assim, a estrutura de um glossário (produto terminográfico proposto por nossa pesquisa), no que se refere a sua macro e microestrutura, norteia-se pelos preceitos teóricos extensivos tanto à Lexicografia quanto à Terminologia. Sendo que quanto à macroestrutura, na parte introdutória deve-se constar a finalidade da obra, bem como o público a quem se destina e explicações sobre o uso, tais como a estrutura dos verbetes, siglas e abreviaturas utilizadas, conforme exemplo a seguir:

**Figura 2** – Exemplo de macroestrutura de glossário digital



Fonte: TUXI (2017, p. 161).

A Figura 2 apresenta um bom exemplo de organização de macroestrutura, ilustrando os elementos básicos que a constituem, tais como: objetivo, público-alvo e instruções sobre o modo de uso. Ademais, o modelo apresentado traz informações sobre a equipe de produção e um campo destinado às dúvidas e sugestões dos consulentes.

Em nossa proposta de protótipo de glossário, a macroestrutura é formada por uma introdução em que são apresentados os objetivos de nosso produto terminográfico, seu público-alvo, número de termos que o constituem, perfil linguístico dos termos e o modo de organização do sistema de conceitos em subdomínios temáticas e, posteriormente, em ordem alfabética (ver capítulo 4).

Assim, o formato dos verbetes é padrão em toda a obra. Seguimos, inicialmente, um arranjo de entradas por campo temático e, dentro deste, por ordem alfabética (ver capítulo 4).

Em síntese, Frübel (2006, p. 58) explica que, de acordo com os pressupostos “teóricos estabelecidos pela Lexicografia e que são aplicáveis também à Terminografia, a arquitetura de um dicionário ou de um glossário compreende uma macroestrutura e uma microestrutura”, sendo aquela composta por uma “nomenclatura selecionada, ou seja, a organização das entradas, o número de entradas e as partes complementares, parte introdutória e anexos” e, esta, “corresponde à estrutura interna do verbete, ou seja, ao conjunto de informações contidas nos verbetes”, a qual detalharemos no subtópico a seguir.

#### 2.1.2.1.2 Microestrutura

Conforme já exposto no subtópico anterior, a microestrutura de uma obra dicionarística refere-se à estrutura interna da entrada, a todas as informações a serem apresentadas sobre ela.

A ISO 1087 (1990, p. 10) leciona que a microestrutura é a “organização dos dados em cada entrada de um dicionário”<sup>60</sup>. Albano (2009) acrescenta que,

por microestrutura entende-se o conjunto de informações acerca de um dado lema, incluindo o próprio lema, a informação gramatical sobre esse lema, os equivalentes em Inglês, Francês e Espanhol, a definição e os contextos reais de uso, as possíveis variações terminológicas, as informações enciclopédicas, e UTs que possuam relações semânticas com o lema, como hiperônimos e hipônimos. (ALBANO, 2009, p. 20).

Nessa mesma linha, Barros (2004, p. 156) elucida que a microestrutura é “a organização dos dados contidos no verbete, ou melhor, o programa de informações sobre a entrada disposto no verbete”. Para a autora, ao distribuir os dados na microestrutura de uma obra dicionarística, é necessário considerar três elementos básicos: “o número de informações transmitidas pelo enunciado lexicográfico/terminográfico; a constância do programa de informações em todos os

---

<sup>60</sup> “**Microstructure**: Organization of data in each entry of a dictionary” (ISO 1087,1990, p. 10, grifo do autor).

verbetes dentro de uma mesma obra; a ordem de sequência dessas informações”. (BARROS, 2004. p. 156).

Finatto (2001, p. 81) pondera que “a microestrutura ou verbete do dicionário terminológico, também à semelhança do que ocorre na lexicografia em geral, pode ser considerada seu núcleo principal, quer por seu conteúdo, quer por sua forma”.

A autora complementa que a definição tende a ser o centro da microestrutura, embora também seja comum encontrar nos dicionários terminológicos monolíngues além de uma paráfrase do significado do termo, “informações enciclopédicas, históricos, avaliações, discussões, explicações e, em alguns casos, instruções ou justificativas para o uso de uma determinada palavra”. (FINATTO, 2001, p. 81).

Vale destacar que a escolha do modelo de microestrutura de uma obra terminográfica precisa atender o perfil do usuário, a finalidade da obra e o tipo de unidade a ser representado, devendo, pois, todas as informações estarem em consonância com o tipo de repertório que será produzido. (COSTA, 2014).

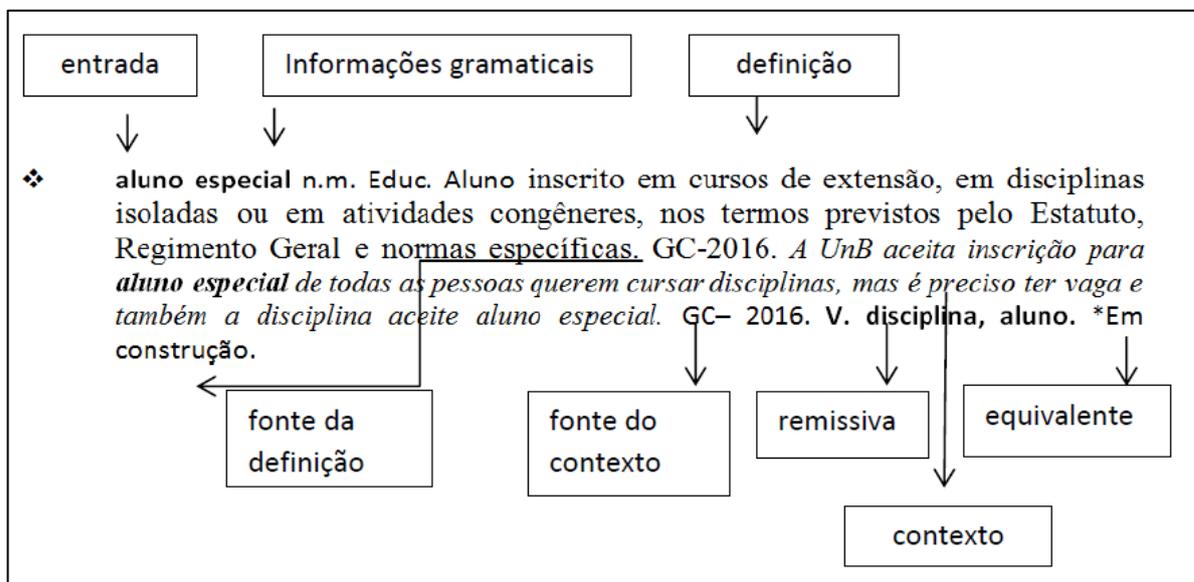
Segundo aponta Rey-Debove (1971 apud BARBOSA, 1999), existe uma microestrutura básica, composta por um conjunto de informações ordenadas que se seguem à entrada, de estrutura constante e aplicável a qualquer entrada, responsável pela homogeneidade do repertório. Conjunto esse, que formado pela junção da entrada com o enunciado lexicográfico, é chamado de verbete. Assim, um verbete mínimo seria aquele formado por: entrada e definição. (BARBOSA, 1999).

A esse respeito, Barros (2004) complementa que o verbete mínimo é constituído de um elemento linguístico (entrada), do indicativo de gramática e da definição e que o número de informações presentes no enunciado dicionarístico varia de obra para obra e está relacionado ao tipo de repertório e da natureza linguística da entrada descrita, seja ela unidade lexical ou terminológica. A autora ainda explica que,

do ponto de vista gráfico, a entrada é normalmente escrita em negrito e é separada do corpo do enunciado lexicográfico ou terminográfico (por dois pontos, por exemplo, ou por outro recurso). O signo linguístico em posição de entrada deve sempre começar por uma minúscula, salvo nos casos de convenção que obrigue sua escrita com maiúscula em qualquer enunciado. A entrada deve sempre se apresentar em sua forma não marcada: no infinitivo, quando for um verbo; no masculino, quando se tratar de um substantivo ou um adjetivo, salvo nos casos em que o feminino comporte traços conceptuais distintivos importantes, como, por exemplo, *um banco*, *uma banca*; e no singular, exceção feita no caso de plurais lexicalizados (*pluralia tantum*) ou quando há variações semânticas (*a costa*, *as costas*). Os termos complexos devem conservar sua ordem sintagmática normal, ou seja, a ordem na qual foram encontrados nos discursos enunciados no momento da recolha dos termos. (BARROS, 2004, p. 158, grifos da autora).

A seguir, expomos um exemplo de microestrutura, adotado por Tuxi (2017), o qual serviu de modelo para a definição da microestrutura (ver capítulo 5):

**Figura 3** – Exemplo de microestrutura de glossário



Fonte: TUXI (2017, p. 172).

Após essa explanação quanto aos modos de organização das entradas, retomamos à estrutura dos verbetes, o qual Almeida (2006, p. 92) alude que cada um deles “contém informações sistemáticas (obrigatórias em todos os verbetes) e não-sistemáticas (informações não-recorrentes)”, as quais explicitamos a seguir:

As **sistemáticas** podem ser, por exemplo: a) entrada; b) classe morfológica, seguida do gênero, para os substantivos, e da transitividade, no caso dos verbos; c) equivalências em língua estrangeira, se for o caso; d) definição (pode haver casos de polissemia, em que um mesmo verbete poderá conter duas ou mais definições; nesse caso, elas aparecerão numeradas); e) contexto; f) remissivas, simbolizadas por “Cf.” (=conferir), que farão referência aos termos constantes da definição (unitermos) e, sempre que for possível, a outro(s) termo(s) afim(ns), ou seja, que mantenha(m) alguma relação semântica com o termo entrada: relação de equivalência semântica, antonímia, hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia e termo(s) complementar(es).

As informações **não-sistemáticas** dizem respeito a: a) informações enciclopédicas; b) sinônimos: item importante, em se tratando de uma terminologia descritiva que prevê uma variação denominativa. Dentre as formas sinônimas, a apresentação da definição deve vir junto ao termo de uso mais difundido, com remissões para as demais formas, ainda que o termo mais difundido não seja o termo normalizado; c) indicações de uso para casos de variação socioletal, por exemplo. (ALMEIDA, 2006, p. 92-93, grifo nosso).

Quanto ao sistema de remissivas, é importante mencionar que ele pode estar presente tanto na macro como na microestrutura de uma obra dicionarística e tem a função de “corrigir o isolamento das mensagens, ligando variantes, criando campos semânticos”. (BARROS, 2004, p. 174).

Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo primordial do sistema de remissivas (rede de remissivas, referências cruzadas) é “resgatar as relações semântico-conceptuais existentes entre as unidades lexicais ou terminológicas que compõem a nomenclatura de uma obra lexicográfica ou terminológica” (idem, idem). A esse respeito, Krieger, Maciel e Bevilacqua (2001) complementam que

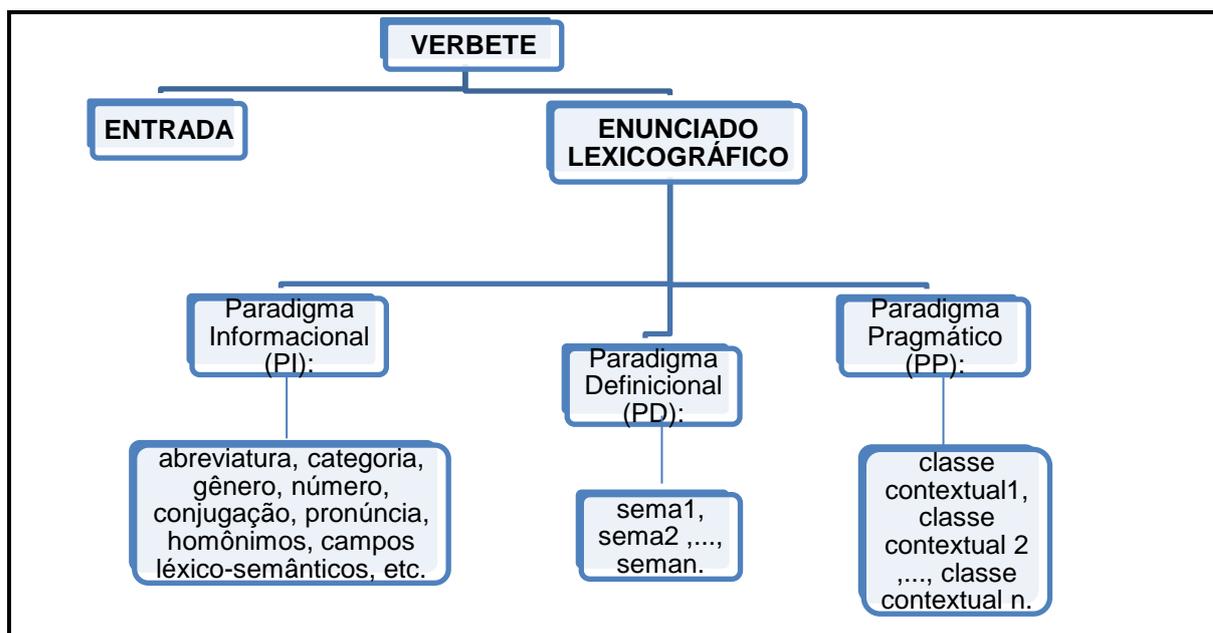
O cruzamento das informações, segundo critérios estabelecidos, ao possibilitar uma consulta rápida e orientada, favorece um conhecimento mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais detalhado sobre as dimensões semânticas e funcionais do termo. Quando o consulente procura, por exemplo, as noções que desconhece, nem sempre encontra respostas suficientes a suas indagações apenas no enunciado definicional, independentemente da qualidade desse enunciado (2001, p. 253).

Verifica-se que muitos são os elementos que podem compor a microestrutura de uma unidade lexical ou termo.

A grosso modo, no caso desta pesquisa, conforme já assinalado, o formato dos verbetes segue um padrão em toda a proposta da obra terminográfica, partindo, inicialmente, de um arranjo de entradas por campo temático e, dentro deste, por ordem alfabética. Quanto à presença de ilustrações gráficas, tabelas ou informações sintáticas, optamos, a priori, por não utilizar.

A despeito da variedade de formatos de microestrutura, Barbosa (1999, p. 42) propõe um modelo possível para as obras dicionarísticas, formado por “três macroparadigmas, três zonas semântico-sintáticas: paradigma informacional (PI), paradigma definicional (PD) e paradigma pragmático (PP)”, que, “por sua vez, subdividem-se em microparadigmas, variáveis em qualidade e quantidade, conforme a natureza da obra, seus objetivos, limites e público-alvo”, segundo a figura a seguir:

**Figura 4** – Modelo de microestrutura proposto por Barbosa (1999)



Fonte: produzido pela autora, a partir do modelo de Barbosa (1999, p. 42).

Nesse contexto, é imprescindível destacar que, embora o verbete possa conter outras informações, conforme já foi mencionado, é na definição que ele se materializa. Costa (2015a, p. 82) leciona que ela é o ponto crucial, visto que é por meio dela que “o lexicógrafo ou terminógrafo externaliza seus conhecimentos, dando vida e forma a uma realidade abstrata que é o significado de uma unidade lexical ou terminológica”.

Dada a relevância desse elemento da microestrutura, passamos, a seguir, a abordar suas principais características.

#### 2.1.2.1.2.1 Definição Terminológica

A ISO 1087 (1990, p. 4, tradução nossa) menciona que definição é uma “declaração que descreve um conceito e permite sua diferenciação de outros conceitos dentro de um sistema de conceitos”<sup>61</sup>.

No âmbito das obras especializadas, segundo Finatto (2001, p. 84), “*definir* tende a ser o mesmo que discriminar características, explicar, situar ou arrolar diferentes modalidades ou variedades do *definiendum*<sup>62</sup>, corporificado pelo termo, o que se dá pela expressão linguística de um conceito de estatuto técnico ou científico”.

<sup>61</sup> “**Definition:** Statement which describes a concept and permits its differentiation from other concepts within a system of concepts” (ISO 1087, 1990, p. 4, grifo do autor).

<sup>62</sup> Do latim, significa “aquilo que deve ser definido”.

Para Barros (2004, p. 158), a definição ou enunciado definicional é “o enunciado que descreve o conteúdo semântico-conceitual de uma unidade lexical ou terminográfica em posição de entrada de um verbete”. E complementa, ainda, que “consiste em uma paráfrase sinonímica que exprime o conceito designado pela unidade lexical ou terminológica por meio de outras unidades linguísticas; é o conjunto de informações que são dadas sobre a entrada” (idem, p. 159).

Essas informações (definições), em um dicionário de língua geral, são de natureza linguística e devem conter todas as acepções possíveis da unidade lexical em voga. Já os dicionários especializados não buscam essa apresentação exaustiva, focam no conteúdo específico de um termo em um dado domínio (BARROS, 2004).

É importante ressaltar que definir termos e palavras trata-se de processos distintos. Costa (2014, p. 101) elucida que “a definição de palavra, ou definição lexicográfica, descreve e delimita os sentidos das palavras (unidades da linguagem geral), oferecendo todas as acepções possíveis”; a de termo, por sua vez, “ou definição terminológica, identifica e define o termo somente com referência ao sistema conceitual do qual ele faz parte, que é especializado”, distinguindo-se, assim, os dois tipos de definição pela finalidade. Nesse contexto, Vézina et al. (2021, p. 6) esclarecem que,

a definição terminológica busca descrever, enunciar um conceito (ou *noção*) designada por um termo [...] e a caracterizá-lo com relação a outros conceitos no interior de um sistema organizado (chamado *sistema conceitual*), já a definição lexicográfica busca descrever o ou os sentidos (*significado*) de uma unidade lexical (grifo dos autores).

Contudo, embora distintas, as definições, sejam de palavras ou termos, compartilham várias características, como por exemplo: os dois tipos de definição são realizados em apenas uma frase, em que o definido não deve aparecer, tanto em um caso como no outro permitem explicitar o sentido de uma unidade ou de um grupo de unidades significantes. (VÉZINA et al., 2021, p. 5).

Krieger e Finatto (2020, p. 92) apontam que existem diversos tipos de enunciados definitórios e que a “definição terminológica (doravante DT) é reconhecida como aquela que mais se ocupa de termos técnico-científicos”, ao passo que a definição lexicográfica “é compreendida como aquela que mais se ocupa de palavras”.

As autoras ainda apresentam mais dois tipos de definição (a lógica e a explicativa) e destacam que pode haver sobreposições entre um tipo e outro e que a

classificação deve considerar as características predominantes de cada tipo. Para elas, a definição lógica “estabelece um valor proposicional de verdade, enquanto as definições explicativas ou enciclopédicas contêm informações variadas sobre um dado objeto da realidade”. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 92).

De modo similar, Larivière (1996) indica a existência de três tipos de definição:

- a) a **definição lexicográfica** (DL), usada em dicionários de línguas e dicionários enciclopédicos, visa explicar os significados distinguindo os significados e usos dos signos (ou palavras) em uma língua;
- b) a **definição enciclopédica** (DE), usada em enciclopédias e dicionários enciclopédicos, visa fornecer um conjunto de conhecimento sobre uma coisa;
- c) a **definição terminológica** (DT), utilizada em vocabulários especializados, visa caracterizar noções nomeadas por um termo e que representam uma coisa dentro de um sistema organizado<sup>63</sup> (LARIVIÈRE, 1996, p. 404, grifo da autora, tradução nossa).

No que concerne à formulação de um enunciado definitório, Krieger e Finatto (2020, p. 93) acrescentam que se tem privilegiado duas categorias: o gênero próximo e a diferença específica. O primeiro se refere à “porção da definição que expressa a categoria ou classe geral a que pertence o ente definido” e, o segundo, à “indicação da(s) particularidade(s) que distingue(m) esse ente em relação a outros de uma mesma classe”.

Para exemplificarmos, trazemos a definição de *professor alfabetizador*, termo presente no protótipo de nosso glossário, o qual apresentamos como *profissional do magistério que ministra aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com atuação voltada para o ensino da leitura e escrita*. Nesse caso, teríamos como gênero próximo o *profissional do magistério* e, como diferença específica, *que ministra aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com atuação voltada para o ensino da leitura e escrita*.

Insta destacar que, quanto à obra terminográfica, uma “boa definição” seria aquela capaz de fornecer todas as informações necessárias à compreensão do termo pelo consulente. Nesse contexto, segundo aponta Finatto (2001, p. 125), é imperioso

<sup>63</sup> a) la **définition lexicographique** (DL), utilisée dans les dictionnaires de langues et les dictionnaires encyclopédiques, qui se propose d'expliquer des signifiés en distinguant les sens et les emplois des signes (ou mots) d'une langue;

b) la **définition encyclopédique** (DE), utilisée dans les encyclopédies et les dictionnaires encyclopédiques, qui se propose de fournir un ensemble de connaissances sur une chose;

c) la **définition terminologique** (DT), utilisée dans les vocabulaires spécialisés, qui se propose de caractériser [...] des notions dénommées par un terme et représentant une chose à l'intérieur d'un système organisé. (LARIVIÈRE, 1996, p. 404, grifo do autor).

ressaltar que “o significado de uma palavra que está expresso na definição é uma construção, um processamento de natureza cognitiva e social’ e que, nem sempre o modelo estrutural formado pelo gênero próximo e diferença específica são suficientes para dar conta da complexidade de determinado termo, sendo necessário, portanto, em alguns casos, recorrer a outros tipos.

Vézina et al. (2021) apontam, contudo, que, embora existam vários tipos de definição, alguns são raramente utilizados na prática terminológica, sendo mais comuns na definição de termos de algumas categorias gramaticais, como é o caso dos adjetivos, pouco frequentes no universo terminológico.

A exemplo disso, tem-se a **definição por extensão**, a **definição metalinguística**<sup>64</sup> e a **definição morfossemântica**<sup>65</sup>. A primeira “consiste em definir um conceito por meio de uma simples enumeração de seus **conceitos específicos** ou **partitivos**”<sup>66</sup> e as duas últimas se “fundam essencialmente nas relações linguísticas para explicitar o sentido de um termo”. (VÉZINA et al., 2021, p. 7, grifo dos autores).

Há, ainda, **as definições interpretativas**, de âmbito mais restrito, cuja frequência maior ocorre nos textos legais, contratos e normas técnicas. Este tipo de definição tem por finalidade “estabelecer por convenção os sentidos que são necessários atribuir para determinados termos”. (VÉZINA et al., 2021, p. 8).

Segundo Vézina et al. (2021, p. 8), a definição considerada mais adequada e corrente na Terminologia é a **definição por compreensão**, “que consiste em situar um conceito dentro de uma classe de objetos e, em seguida, distinguir conceitos conexos”. Este tipo de definição pode ser subdividido em três categorias: **definição genérica**, **definição partitiva** e **definição categorial**, conforme explicitado a seguir:

**Definição genérica:** definição por compreensão que é composta por um incluínte que corresponde a um gênero próximo ou distante, seguido dos caracteres que distinguem o conceito dos conceitos que lhe são coordenados. Exemplos: assento <mobília>: Móvel concebido para se sentar;

<sup>64</sup> **“Definição metalinguística:** Definição que é centrada sobre a descrição linguística do termo bem mais do que sobre o conceito em si. Exemplo: *elemento incorpóreo* <economia política e social>: Termo que designava algumas despesas que a administração fiscal proibia o contribuinte de deduzir na determinação dos impostos a pagar” (VÉZINA et al., 2021, p. 40).

<sup>65</sup> **“Definição morfossemântica:** Definição que consiste em descrever uma palavra ou um termo explicitando sua morfologia com a ajuda de uma estrutura semanticamente equivalente. Exemplos: *bactericida* [adj.]: Que mata as bactérias” (VÉZINA et al., 2021, p. 40).

<sup>66</sup> “Por exemplo, espécie ameaçada <ecologia>: Espécie em perigo evidente, espécie em perigo ou espécie vulnerável” (VÉZINA et al., 2021, p. 7).

**Definição partitiva:** Definição por compreensão que estabelece uma relação parte/todo ou todo/parte [...]. Exemplo: resma <material de escritório>: Conjunto de quinhentas folhas de papel.

**Definição categorial:** Definição por compreensão na qual o definidor inicial corresponde a um gênero supremo (chamado também categoria) [...]. As definições categoriais começam por definidores iniciais do tipo ação, estado, fato, fenômeno, procedência, cuja compreensão é tão limitada que eles não transmitem ao conceito definido praticamente nenhum caractere essencial. Exemplo: panacronismo <geologia/paleontologia>: Fato, para uma espécie de organismos, de conservar características constantes no tempo. (VÉZINA et al., 2021, p. 39 e 41).

Para finalizarmos esta seção, ainda balizados por Vézina et al. (2021), apresentamos os principais elementos constitutivos de uma definição terminológica, seguidos de seus princípios definidores e de um conjunto de regras que podem nortear sua elaboração.

Quanto aos elementos constitutivos de uma definição terminológica, temos: “um **domínio** (geralmente separado do resto da definição); um **definidor inicial** (um incluinte ou um falso incluinte); um ou mais **caracteres (essenciais ou não essenciais)**. (VÉZINA et al., 2021, p. 8).

O **domínio** consiste na área especializada do conhecimento, que norteia a definição, razão pela qual é imprescindível definir um conceito em função do domínio ou subdomínio em que está inserido, uma vez que “um objeto da realidade pode ser apreendido de diversas maneiras em função do domínio considerado”. Para ilustrar, tem-se o termo *água*, que pode ser definido de modo diferente, conforme o domínio (química ou física, por exemplo): “**água <química>** - Substância composta por um átomo de oxigênio e de dois átomos de hidrogênio; **água <física>** - Líquido que congela a 0 grau Celsius e que ferve a 100 graus Celsius a uma pressão de 1 atmosfera”. (VÉZINA et al., 2021, p. 9).

Já o **definidor inicial** “é o elemento lexical ou o grupo de elementos lexicais pelo qual inicia, a princípio, uma definição e que constitui o ponto de referência”. Sendo, pois, de extrema relevância que sua escolha seja adequada, haja vista que é uma das grandes responsáveis pela eficácia e pertinência de uma definição. Como exemplo, temos a definição de **carro**: “veículo motorizado concebido e habilitado para o transporte de um pequeno número de pessoas” (VÉZINA et al., 2021, p. 9). Neste caso, o definidor inicial **veículo** responde a uma questão básica: O que é um carro?

Os definidores iniciais podem ser agrupados em duas categorias: **incluintes** e **falsos incluintes**. No primeiro caso, “o definidor inicial permite estabelecer uma relação dita genérica com o conceito a definir” (VÉZINA et al., 2021, p. 9),

influenciando diretamente os elementos que serão enunciados subsequentemente. Eles podem ser de três tipos: **gênero próximo** (situado imediatamente abaixo do definido); **gênero distante** (localizado várias escalas abaixo do definido); e **gênero supremo** (conceito genérico mais amplo).

Na segunda categoria, temos o **falso incluinte**, “definidor inicial que não constitui um conceito genérico em relação ao conceito definido” (idem, p. 41). Sendo que sua utilização é, frequentemente, identificada como a marca de uma definição inadequada. Por exemplo, ao se definir “mingau por: ‘Farinha que se ferve com leite ou água até que ela tenha a consistência de uma massa mais ou menos espessa’, a definição não é satisfatória porque o mingau não é um tipo de farinha” (idem, p. 11).

Por último, temos o terceiro elemento constitutivo da definição terminológica, o **caractere**, que segundo Vézina et al. (2021, p. 12), é “qualquer elemento do pensamento que reflete uma propriedade atribuída a um objeto dado e que serve para formar e delimitar o conceito”.

Assim, por exemplo, de acordo com a definição de **xícara** no Houaiss (“pequeno recipiente usado especialmente para servir bebidas quentes, com asa para facilitar a manipulação”), temos os caracteres ‘pequeno recipiente’ + ‘para servir bebidas quentes’ + “com asa”, que constituem a compreensão do conceito de ‘xícara’.

Conforme já mencionado, os caracteres podem ser **essenciais** (indispensáveis para a formulação do conceito) ou **não essenciais** (trazem uma informação complementar, mas não indispensável para o conceito). Distinguem-se, ainda, os caracteres **distintivos**, caracteres essenciais que possibilitam distinguir um conceito daqueles que lhe são próximos. (VÉZINA et al., 2021).

Apresentados os elementos que constituem a definição terminológica, passamos, agora, a exibir os princípios teóricos definidores que norteiam a elaboração das definições por compreensão, que são as mais recorrentes no universo das linguagens especializadas:

- 1) **Princípio de concisão (PC):** Uma definição deve ir diretamente ao objetivo e ser breve, eliminar qualquer redundância e palavras inúteis [...]. As informações descritivas não essenciais, mas consideradas como tendo alguma importância, poderão aparecer em uma nota, fora da definição;
- 2) **Princípio de clareza (PCL):** O sentido e a estrutura da definição devem ser isentos de ambiguidades, e os termos utilizados devem ser inequívocos, a fim de evitar que ela não se preste à interpretação ou que ela não crie confusão;
- 3) **Princípio de explicação e de adequação (PEA):** Os princípios que resultam dessas funções exigem, por um lado, que a definição enuncie

com precisão os caracteres essenciais de um conceito e, por outro lado, que ela seja adequada, quer dizer, que ela não se aplique senão ao conceito definido e somente a ele;

- 4) **Princípio de substituição (PS):** resulta do princípio de adequação enunciado anteriormente. Para que seja aceitável, uma definição deveria ser recíproca, ou seja, que a equivalência entre o termo e a definição possa permitir substituir teoricamente um pelo outro;
- 5) **Princípio de não tautologia (PNT):** A definição não deve ser uma paráfrase do termo que designa o conceito; ela não pode se resumir a termos idênticos ou equivalentes que não dizem nada mais do que o termo definido;
- 6) **Princípio de generalização e de abstração (PGA):** A definição tem por objetivo descrever um conceito no que ele tem de abstrato e de universal, sem se prender a um objeto em particular. [...] um redator deve pensar em definir um conceito sem se limitar a uma representação que pode lhe ser familiar;
- 7) **Princípio de adaptação aos grupos-alvo (PAG):** a definição deve ser adaptada aos leitores a que ela se dirige, a fim de ser bem compreendida; ela deve corresponder a seu saber e a suas necessidades;
- 8) **Princípio de previsibilidade (PP):** permite prever o lugar que o conceito ocupará – ou de refletir o lugar que ele ocupa – em um sistema conceitual. (VÉZINA et al., 2021, p. 13-17).

Por fim, trazemos algumas regras ou recomendações, por assim dizer, apoiadas nos princípios definidores supramencionados, consideradas de extrema relevância no processo de elaboração da definição terminológica.

Vale destacar que, embora os autores em tela tenham apresentado trinta e uma recomendações, distribuídas em regras de ordem geral, regras relativas ao domínio e ao subdomínio, regras relativas ao definidor inicial e regras relativas aos caracteres definidores, exibiremos, a seguir, apenas as de ordem geral e quatro referentes ao definidor inicial, consideradas mais relevantes para a pesquisa:

#### **Regras de ordem geral:**

- a) **A definição deve descrever somente um conceito;**
- b) **A definição deve consistir em uma única descrição do conceito;**
- c) **A definição deve ter uma forma afirmativa** e dizer o que é o conceito de preferência ao que ele não é;
- d) **A definição deve se realizar em uma só frase**, a mais concisa possível; ela começa por uma maiúscula e termina por um ponto;
- e) **A definição deve adotar um ponto de vista neutro. Ela deve ser isenta de qualquer comentário subjetivo;**
- f) **A definição deve conter somente termos que sejam considerados como conhecidos** do ou dos grupos-alvo, ou que sejam eles mesmos definidos no mesmo repertório terminológico;
- g) **A definição não deve conter exemplos relativos ao conceito tratado** (sejam eles introduzidos por tal como, como, por exemplo, principalmente, etc., ou mesmo colocados entre parênteses), uma vez que eles ameaçam reduzir ou atenuar o alcance da definição;
- h) **A definição não deve ser redigida de modo a criar uma circularidade** com outra definição.

#### **Regras relativas ao definidor inicial:**

- a) **O definidor inicial deve ser da mesma categoria gramatical que o termo definido.** Assim, o definidor inicial de um substantivo deve sempre ser um substantivo, o de um verbo deve ser um verbo (no infinitivo);
- b) **A definição não deve começar nem por um artigo, nem por um adjetivo demonstrativo, nem por um pronome demonstrativo;**
- c) **A definição não deveria começar por um adjetivo indefinido nem por um pronome indefinido.** Assim, em vez de escrever, por exemplo, toda pessoa que..., deve-se escrever Pessoa que...;
- d) **Não deveria haver divergência de número entre o definidor inicial e o termo definido.** (VÉZINA et al., 2021, p. 18-27, grifo dos autores).

Finalizada essa exposição acerca dos elementos que caracterizam a definição terminológica, bem como as recomendações para sua formulação, passamos, agora, no próximo tópico, a discorrer sobre os recursos computacionais que auxiliam o trabalho de produção de obras dicionarísticas no âmbito da Linguística de *Corpus*.

### 2.1.2.2 Linguística de *Corpus*

Nos últimos anos, com o advento das inovações tecnológicas, o trabalho de pesquisadores, lexicógrafos, terminógrafos e tradutores é cada vez mais facilitado, especialmente, no que se refere aos avanços alcançados pela Linguística de *Corpus*, uma vez que o trabalho, antes realizado de forma lenta e manual, envolvendo um grande número de pessoas, passa, agora, a ser desenvolvido mais rapidamente e a envolver um quantitativo reduzido de profissionais, graças ao auxílio de computadores, programas, softwares etc.

No que corresponde a esta pesquisa, a utilização da Linguística de *Corpus* foi fator primordial para a propositura do glossário de termos da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que norteou nossos procedimentos metodológicos, seja pela utilização de programas computacionais responsáveis pelo processo de análise e tratamento dos 157 textos que comporam nossos *corpora*, seja pelos fundamentos teóricos que nortearam a seleção dos candidatos a termo.

Berber Sardinha (2000, p. 325) explica que a Linguística de *Corpus* se dedica à “coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística.”, ocupa-se, pois, da “exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador”.

Por *corpus*, compreende-se, conforme menciona a ISO 1087 (1990, p. 9, tradução nossa), a “coleção ou conjunto de fontes sobre um assunto”<sup>67</sup>, colhidos para fins de análise.

Para Sinclair (1991, p. 171, tradução nossa), “o *corpus* é uma coleção de textos que ocorrem de modo natural em um idioma, selecionados com a finalidade de caracterizar um estado ou variedade desse idioma”<sup>68</sup>. Já Boutin-Quesnel et al. (1985, p. 26, tradução nossa) apontam que o *corpus* é o “conjunto de fontes orais e escritas relativas ao domínio estudado e que são utilizadas em um trabalho terminológico”<sup>69</sup>.

A despeito disso, Leech (1997, p. 1, tradução nossa) pondera que, embora tradicionalmente os linguistas o conceituassem como “um corpo de dados linguísticos de ocorrência natural (autênticos) que podem ser usados como base para uma nova pesquisa linguística”<sup>70</sup>, nos últimos anos, tem sido mais comum defini-lo como “um corpo de material linguístico que existe em formato eletrônico e que pode ser processado por computador para vários fins”<sup>71</sup>.

Apresentadas essas definições, vale destacar que, para Berber Sardinha (2000), a definição mais completa seria a de Sánchez et al. (1995), ao aduzirem que o *corpus* seria

um conjunto de dados linguísticos (relativos ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados de acordo com determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade para que sejam representativos do uso linguístico total ou de alguns de seus escopos e organizados de forma que possam ser processados por computador, a fim de obter resultados diversos e úteis para descrição e análise<sup>72</sup>. (SANCHEZ et al., 1995, p. 5, tradução nossa).

Insta ressaltar que, embora, na atualidade, a ideia de *corpus* esteja, frequentemente, associada aos avanços tecnológicos, ao surgimento do computador,

---

<sup>67</sup> “**Corpus**: collection of sources on a subject” (ISO 1087, 1990, p. 9, grifo do autor).

<sup>68</sup> “A corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language” (SINCLAIR, 1991, 171).

<sup>69</sup> “corpus Ensemble des sources orales et écrites relatives au domaine étudié et qui sont utilisées dans un travail terminologique” (BOUTIN-QUESNEL et al., 1985, p. 26).

<sup>70</sup> “a body of naturally-occurring (authentic) language data which can be used as a basis for linguistic research” (LEECH, G., 1997, p. 1).

<sup>71</sup> “a body of language material which exists in electronic form, and which may be processed by computer for various” (LEECH, G., 1997, p. 1).

<sup>72</sup> “Un corpus lingüístico es un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad de manera que sean representativos del total del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador con el fin de obtener resultados varios y útiles para la descripción y el análisis” (SANCHEZ et al., 1995, p. 5),

antes mesmo da existência desse último, eles já existiam, visto que, conforme aponta Berber Sardinha (2000), produziam-se *corpora* de citações da Bíblia durante a Antiguidade e na Idade Média.

A esse respeito, Leech (1997, p. 1, tradução nossa) alude que o *corpus* não é constituído apenas de arquivos computacionais, mas “pode consistir em textos escritos, discursos falados ou amostras de linguagem falada e/ou escrita”<sup>73</sup>.

No que concerne ao *corpus* linguístico eletrônico, definido pela ISO 1087-2 (2000, p. 2) como o “agrupamento sistemático de textos exploráveis por uma máquina ou de fragmentos de textos preparados, codificados e armazenados de acordo com regras predefinidas”<sup>74</sup>, podemos apontar o ano de 1964 como data de seu surgimento, tendo como pioneiro o *Corpus Brown*, que foi capaz de realizar um feito histórico para a época: compilar um milhão de palavras da língua inglesa.

Para Berber Sardinha (2000), seu destaque não se deve apenas ao seu pioneirismo, mas ao contexto histórico da época, uma vez que foi criado em um período de incredulidade e hostilidade, em que gastos com coleta de registros linguísticos eram considerados desnecessários.

Visão essa, segundo ele, em boa parte resultante da mudança paradigmática ocorrida na Linguística, em que Noam Chomsky desempenha papel importante, pois, para Berber Sardinha (2000), as informações necessárias a um linguista estariam em sua própria mente, sendo acessadas por meio de introspecção e, portanto, não havia necessidade de se coletar dados de terceiros. O pesquisador acrescenta que

durante boa parte do século XX houve muitos pesquisadores que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de corpora, entre eles educadores como Thorndike e lingüistas de campo como Boas. Há duas diferenças fundamentais entre esta época e a atual. A primeira, obviamente, é que os corpora não eram eletrônicos, ou seja, eram coletados, mantidos e analisados manualmente. A segunda é que a ênfase destes trabalhos era em geral o ensino de línguas. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 325).

No entanto, o fato de serem analisados manualmente gerava muitas críticas quanto à precisão e qualidade dos produtos elaborados, uma vez que, o processamento manual de *corpora* gigantescos não era considerado confiável, pois o entendimento era que o ser humano não estaria apto a realizar tarefas dessa natureza.

<sup>73</sup> “This body of data may consist of written texts, spoken discourses, or samples of spoken and/or written language” (LEECH, G., 1997, p. 1).

<sup>74</sup> “systematic collection of machine-readable texts or parts of text prepared, coded and stored according to predefined rules” (ISO 1087-2, 2000, p. 2).

De acordo com Berber Sardinha (2000), o simples fato de aumentar a equipe de analistas que, em alguns casos, já era muito grande, cerca de 5000 profissionais, não resolveria os problemas de possibilidade de erro e de falta de consistência, ao contrário, poderiam ser intensificados com a realização do trabalho por equipes muito grandes. Nesse sentido, a carência era, justamente, de um instrumento que possibilitasse, de forma confiável, a análise de grandes quantidades de informações, tecnologia essa, indisponível na época.

Somente após a invenção e, posterior, popularização do computador, entre as décadas de 60 e 80, que os pesquisadores puderam passar a utilizar essa ferramenta no processamento da linguagem natural e a realizar tarefas mais complexas, de modo mais eficiente, em função do aumento na capacidade de armazenamento de informações, contribuindo, “decisivamente, para o reaparecimento e fortalecimento da pesquisa linguística baseada em *corpus*”. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 327).

A Europa, em especial a Grã-Bretanha, é um grande centro de desenvolvimento de pesquisas voltadas para a Linguística de *Corpus*, considerada por alguns especialistas como disciplina e, por outros, apenas como metodologia. Fora desse centro, há ainda muito a se avançar, principalmente no Brasil, onde essa área é tida como incipiente, mais direcionada ao Processamento de Linguagem Natural (PLN), Lexicografia e à linguística Computacional.

Krieger e Finatto (2020) sinalizam que, atualmente, a utilização de *corpora* textuais (coleção de textos digitalizados) não é mais algo tão novo para a pesquisa linguística, pois a disseminação dos recursos informatizados gerou, inclusive, um novo ramo ou área da Linguística, a *Linguística de Corpus*, que, por sua vez, originou uma outra especialização, a Terminologia Computacional.

Em completude ao exposto, Barros (2004, p. 261) pondera que “a aplicação dos recursos informáticos no processamento de dados terminológicos gerou o neônimo *Terminótica*”, uma fusão entre Terminologia e Informática, originando “um novo conceito e uma nova era nas pesquisas terminológicas”. A autora adita que,

no campo da Terminologia, a busca e o tratamento dos dados passaram a se fazer dentro do texto, ou melhor, dentro do *corpus*. [...] O *corpus* deve ser representativo do domínio e de seus subdomínios; deve apresentar um determinado grau de homogeneidade, uma vez que os textos orais ou escritos estudados devem ser representativos de um estado sincrônico da língua e dos níveis de língua idênticos. (BARROS, 2004, p. 262).

Os textos passam, assim, a se tornarem o habitat natural dos candidatos a termo nos contextos dos domínios de especialidade e os recursos tecnológicos assumem papel preponderante na extração das unidades lexicais que podem ter estatuto de termo. Nesse contexto, Krieger e Finatto (2020) elucidam que

a Terminologia Computacional proporciona à Terminografia [...], a grande vantagem de permitir a busca das unidades lexicais que podem ter estatuto de termo, ou melhor dito, a busca de *candidatos a termo*, no próprio contexto da comunicação, isto é, nos documentos autênticos. (KRIEGER; FINATTO, 2020, p. 140, grifo das autoras).

Para finalizarmos, trazemos, novamente, a voz de Berber Sardinha (2004), o qual pondera que há quatro pré-requisitos que precisam ser considerados no processo de compilação de um *corpus*, quais sejam: **a) autenticidade** – deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural; **b) naturalidade** – os textos devem ter sido produzidos por falantes nativos; **c) composição** – o conteúdo do *corpus* deve ser escolhido criteriosamente, seguindo, acima de tudo, os princípios da autenticidade e naturalidade; e **d) representatividade** – os textos devem ser representativos de uma língua, variedade linguística ou domínio em análise.

Ademais, o autor alerta para a importância de três aspectos que também devem ser considerados nesse processo: a **formatação** – os textos devem ser legíveis para computador; a **extensão** – o *corpus* deve ser vasto, a fim de que seja, de fato, representativo; e o **propósito** – a compilação do *corpus* deve atender aos objetivos da investigação linguística, a partir de critérios de composição dos *corpora* predefinidos. (BERBER SARDINHA, 2004).

Diante do exposto é que, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística de *Corpus* e baseados em uma coletânea textual bastante representativa e confiável, uma vez que é oriunda dos documentos oficiais do Ministério da Educação, voltados para o desenvolvimento das políticas de formação continuada na Educação Básica, notadamente, na primeira etapa do Ensino Fundamental, público-alvo de nosso estudo, nos valem os programas computacionais *BootCat* e *AntConc* para realizarmos a extração dos candidatos a termos desta pesquisa.

Por fim, adotamos, em primeiro plano, os princípios da autenticidade, naturalidade e representatividade no domínio em estudo, descritos por Berber Sardinha (2004); e, em segundo, o critério da frequência, exceptuando-se as palavras

gramaticais e, analisando-se, em especial, os substantivos e sintagmas nominais que comporiam nosso glossário e outros aspectos que serão mais bem detalhados no próximo capítulo, que é voltado para a descrição dos procedimentos metodológicos assumidos neste trabalho.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, expomos os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa, baseados na Teoria Comunicativa da Terminologia - TCT (CABRÉ, 1999) e na Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004), cujos pressupostos já foram explanados na Fundamentação Teórica. Para tanto, optamos por estruturá-lo em nove tópicos: a) a metodologia em linhas gerais; b) delimitação do domínio; c) definição dos critérios de seleção dos textos e constituição do *corpus*; d) organização e processamento do *corpus*; e) extração e categorização dos candidatos a termos; f) critérios de reconhecimento terminológico; g) validação dos termos; h) registro das informações (fichas terminológicas); e i) produção da amostragem de verbetes.

#### 3.1 A metodologia em linhas gerais

A pesquisa foi organizada em onze fases ou etapas: a primeira consistiu em definir a temática a ser pesquisada, o público-alvo e os objetivos a serem alcançados; na segunda etapa, foram levantados os textos/documentos e/ou materiais da área de formação continuada de professores que serviriam de *corpus* para a elaboração do glossário a ser produzido; a terceira fase constou de um levantamento bibliográfico acerca das Ciências do Léxico, com ênfase na Terminologia; na quarta etapa, realizou-se uma verificação do acervo bibliográfico que trata do histórico da formação continuada de professores no Brasil, bem como dos programas voltados para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adotados no município de Araguaína – TO na última década; a quinta fase consistiu na escolha das ferramentas computacionais a serem utilizadas no tratamento do *corpus*; na sexta fase, com o auxílio do programa *BootCaT*, foi realizado o processamento do *corpus*; a sétima fase consistiu na extração, análise e seleção do conjunto terminológico do domínio estudado, por meio do programa *AntConc* e adoção de critérios de reconhecimento terminológico; a oitava etapa correspondeu à validação dos termos do domínio pelas especialistas das áreas do conhecimento envolvidas; na nona fase, definiu-se o modelo de macroestrutura, microestrutura e ficha terminológica, assim como o sistema de remissivas a ser adotado; a décima etapa consistiu na análise preliminar das configurações linguísticas dos termos do domínio

estudado; e a última, resultou na elaboração do protótipo de glossário do domínio da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **3.2 Delimitação do domínio**

Conforme já explanado, a etapa primeira desse trabalho consistiu na definição da temática a ser pesquisada e do público-alvo, bem como dos objetivos a serem alcançados com o estudo.

A inobservância da existência de obras ou produtos terminológicos/terminográficos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e em outros sites e bancos de pesquisa acadêmica, voltados para a Formação Continuada de Professores, nos levou a escolha desse tema.

Todavia, fazia-se necessário delimitar o domínio, uma vez que o macrocampo Formação Continuada de Professores é muito amplo e poderia incluir toda a Educação Básica, que perpassa pela Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, bem como poderia abarcar a Educação Superior.

Nesse sentido, em função da experiência profissional da pesquisadora, que tem atuado durante 12 anos com formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Araguaína - TO, além da motivação resultante da escuta dos educadores em contextos formativos, em sua maioria pedagogos, os quais demonstraram, por meio de diversos relatos, a dificuldade na compreensão de termos específicos presentes nos documentos orientadores dos programas de formação implantados na rede e nas matrizes de referência das avaliações externas, principalmente nas áreas da Linguagem e Matemática, é que decidimos pela delimitação do domínio especializado da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vale destacar que, no âmbito dos anos iniciais, os programas de formação continuada lançados pelo MEC têm foco no desenvolvimento das habilidades que são essenciais para essa etapa educacional, quais sejam: a leitura, escrita e alfabetização matemática. Contudo, além dos termos relacionados à Linguagem e Matemática, apresentamos também termos voltados aos conhecimentos didático-educacionais gerais, indispensáveis aos profissionais que atuam nessa fase escolar, mesmo porque a natureza do saber nessa etapa do ensino é, essencialmente, interdisciplinar.

Quanto ao público-alvo, este trabalho se destina não somente a educadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas a alunos de graduação, especialmente do Curso de Pedagogia, e a pesquisadores interessados na área de formação continuada de professores.

O objetivo principal de nosso estudo é identificar e analisar os termos que compõem o domínio da área de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pensado, inicialmente, por intermédio da apresentação de um glossário desse domínio de especialidade, embora não tenha sido apresentado em função das limitações da pesquisa, conforme explicitado na introdução desta tese.

Apesar disso, apresentamos um protótipo do produto e o conjunto terminológico do domínio estudado, o que acreditamos que muito poderá contribuir para o desenvolvimento dos estudos desse campo, servindo de referência para a elaboração futura de objetos terminográficos na área de formação continuada de professores.

### **3.3 Definição dos critérios de seleção dos textos e constituição do *corpus***

Após a delimitação do objeto de pesquisa, outra etapa importante é a definição dos critérios de seleção dos textos que constituem o *corpus* do trabalho, especialmente, quando desses textos resulta um produto lexicográfico/terminográfico.

Nesse sentido, os critérios de seleção dos textos implicaram diretamente na qualidade e credibilidade do produto gerado pelo *corpus*. A esse respeito, Cabré (1993) alerta que a definição do *corpus* deve ser realizada de forma muito cautelosa, uma vez que servirá de base para a detecção das unidades terminológicas, influenciando diretamente nos resultados obtidos.

Sob essa perspectiva, é que a autora orienta que uma série de condições sejam seguidas no processo de seleção do *corpus* da pesquisa terminológica, sem as quais não seria possível garantir confiabilidade nos resultados obtidos.

Tendo em vista que esta pesquisa é pautada nos pressupostos teóricos de Cabré, valemo-nos das condições elencadas pela pesquisadora para definirmos os critérios de seleção de nosso *corpus*, quais sejam:

- deve ser relevante, ou seja, representativo do campo em que atua e, se possível, escrito por um autor de qualidade;
- deve ser completo, portanto deve incluir todos os aspectos relacionados ao assunto do trabalho;

- deve ser atual, para que a lista de termos que podem ser extraídos reflita a realidade linguística atual do campo em questão;
- deve ser original, ou seja, deve ser expresso na língua em que é utilizado<sup>75</sup>. (CABRÉ, 1993, p. 298, tradução nossa).

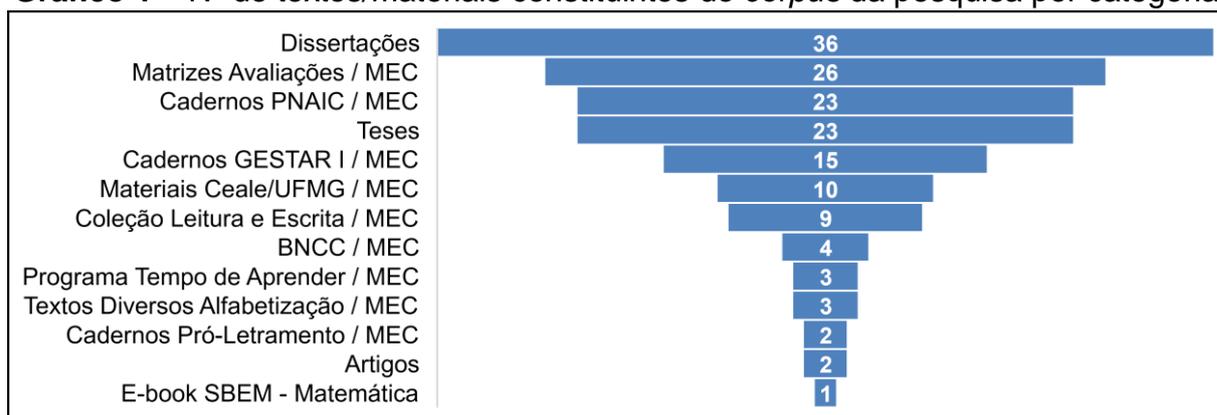
Quanto ao primeiro critério, o *corpus* selecionado traz, em sua maioria, materiais oficiais dos programas de formação continuada implantados pelo MEC nos últimos anos, produzidos em parceria com Instituições de Ensino Superior renomadas, em função da relevância dos trabalhos desenvolvidos por seus pesquisadores.

No caso da produção dos materiais formativos, são estudiosos com ampla experiência em pesquisas sobre as temáticas neles abordados. Os demais textos correspondem a artigos, dissertações e teses sobre a área, extraídos de sites de pesquisa acadêmica, cuja credibilidade é reconhecida.

Assim, além da qualidade dos autores dos materiais e textos produzidos, o *corpus* é expressivo e relevante para área, pois envolve um considerável número de autores experientes que têm trazido em seus materiais atualizações teórico-metodológicas no que se refere aos temas voltados à formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere ao segundo critério, o *corpus* apresenta um total de 157<sup>76</sup> textos/materiais, os quais buscam abarcar os aspectos mais diversificados e representativos do campo em questão, cuja distribuição apresentamos a seguir:

**Gráfico 1** – Nº de textos/materiais constituintes do *corpus* da pesquisa por categoria



Fonte: produzido pela autora.

<sup>75</sup> “- *debe ser pertinente, esto es, representativo del campo en que se trabaja y, a ser posible, redactado por un autor de calidad;*

- *debe ser completo, por lo que debe incluir todos los aspectos relacionados con el tema de trabajo;*

- *debe ser actual, para que la lista de términos que pueda extraerse refleje la realidad lingüística presente del ámbito en cuestión;*

- *debe ser original, es decir, debe estar expresado en la lengua en que se trabaja*” (CABRÉ, 1993, p. 298).

<sup>76</sup> As referências dos 157 textos/materiais poderão ser consultas no final desse trabalho, na seção denominada “Referências Complementares: Constituição do *Corpus*”.

Conforme pode-se verificar no gráfico acima, há uma variedade de materiais da área em estudo, o que garante, em tese, uma representatividade dos mais diversos aspectos do domínio.

Em relação ao terceiro critério, considerando que a pesquisa buscou analisar os documentos dos programas de formação de professores da primeira fase do Ensino Fundamental, implantados nos últimos anos, e que a data de publicação desses materiais compreende o período entre 2005 e 2021 (ver referências bibliográficas complementares), é possível julgarmos o *corpus* como atual. Por conseguinte, os candidatos a termos dele retirado refletirão as mudanças e atualizações teórico-metodológicas do campo em foco.

Por último, o *corpus* é original, uma vez que todos os materiais/textos selecionados foram escritos em Língua Portuguesa.

No que se refere à delimitação do quantitativo de textos que comporão o *corpus*, de modo que este possa ser representativo para uma determinada área, vale ressaltar que, segundo aponta Berber Sardinha (2000, p. 342), “na sua essência, um *corpus*, seja de que tipo for, é tido como representativo da linguagem, de um idioma, ou de uma variedade dele”.

Sinclair (1991), por sua vez, avalia que o critério da representatividade está diretamente relacionado ao tamanho do *corpus*. Nesse sentido, quanto maior for sua extensão, maior será sua representatividade.

A despeito disso, Berber Sardinha (2000) pondera que, embora a extensão seja um critério primordial para a determinação da representatividade de um *corpus*, a quantidade mínima de dados necessários para sua formação ainda não foi estimada, sendo, pois, um critério subjetivo, o que dificulta sua mensuração.

Assim, um dos grandes entraves para os estudiosos da área é a ausência de pesquisas que busquem estabelecer critérios que definam a extensão de um *corpus*. Berber Sardinha (2000) pontua que o tamanho de um *corpus* comporta três dimensões: número de palavras, de textos e de gêneros, registros ou tipos textuais.

Postas todas as informações supramencionadas acerca da representatividade de um *corpus* e, analisando a extensão de nosso *corpus*, o número de textos, número de palavras e variedades de registros que o compõem, ponderamos que ele pode ser, em sua essência, considerado expressivo, significativo e representativo para o domínio de especialidade em estudo.

Para constituição de nosso *corpus*, seguimos, assim, os postulados de Cabré (1999) e da Linguística de *Corpus*, que elenca quatro pré-requisitos essenciais a ser considerados no processo de compilação de um *corpus*: **a) autenticidade** – deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural; **b) naturalidade** – os textos devem ter sido produzidos por falantes nativos; **c) criteriosidade** – o conteúdo do *corpus* deve ser escolhido criteriosamente, seguindo, acima de tudo, os princípios da autenticidade e naturalidade; e, **d) representatividade** – os textos devem ser representativos de uma língua, variedade linguística ou domínio em análise (BERBER SARDINHA, 2004).

Segundo os requisitos expostos, alguns já discutidos nesta seção do capítulo, pode-se dizer que o *corpus* desta pesquisa é **autêntico** e **original** (CABRÉ, 1993), na medida em que todos os textos foram escritos por falantes nativos e em Língua Portuguesa. Ademais, os textos foram **criteriosamente** escolhidos, tendo em vista os objetivos da pesquisa e uma maior **representatividade** do domínio em análise.

Vale ressaltar que os princípios da autenticidade, naturalidade e representatividade do domínio em estudo foram os critérios mais relevantes para a determinação do *corpus* da pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos o processo de organização e processamento do *corpus* estudado.

### 3.4 Organização e processamento do *corpus*

Na etapa de organização e processamento do *corpus*, Berber Sardinha (2004) alerta que três aspectos essenciais devem ser considerados: a **formatação** – os textos devem ser legíveis para computador; a **extensão** – o *corpus* deve ser vasto, a fim de que seja, de fato, representativo; e o **propósito** – a compilação do *corpus* deve atender aos objetivos da investigação linguística, a partir de critérios de composição dos *corpora* predefinidos.

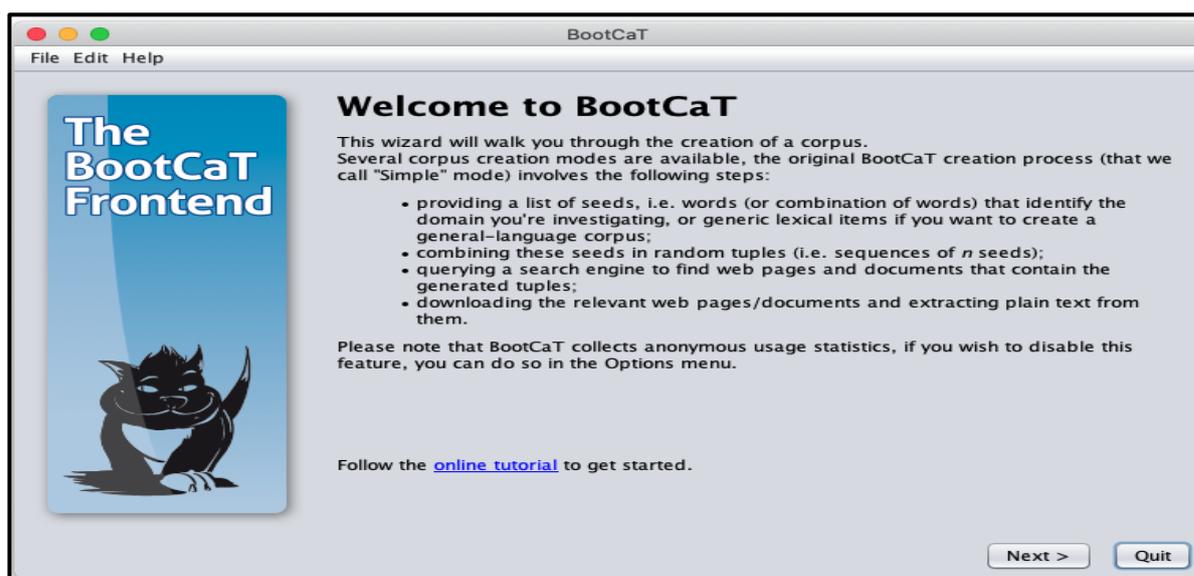
Diante do exposto, é que, segundo os pressupostos da Linguística de *Corpus* e, baseados em uma coletânea textual prévia e criteriosamente selecionada, representativa do domínio especializado em estudo, organizamos nosso *corpus*, partindo, inicialmente, dos documentos oficiais do MEC, voltados para o desenvolvimento das políticas de formação continuada nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, seguidos da busca de textos sobre a temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Google Acadêmico* e *SciELO*.

No que concerne ao tratamento/processamento do *corpus*, bem como à extração dos candidatos a termos e análise dos dados, utilizamos dois programas computacionais: o *BootCaT*<sup>77</sup> e o *AntConc*<sup>78</sup>. Todavia, nessa seção do capítulo, abordamos apenas o primeiro *software*. O *AntConc* será apresentado posteriormente.

Em nosso estudo, utilizamos a versão mais recente do *BootCaT* (versão 1.42 - 10 de maio de 2021), e trabalhamos com dois grupos de busca, textos na *web* (BDTD, *SciELO* e *Google Acadêmico*), que é a maior funcionalidade do programa, e textos previamente baixados das páginas do MEC, organizados e salvos em pastas no computador, que é outra operacionalidade dessa ferramenta computacional. A seguir, exibimos a imagem de sua interface gráfica, que mostra a tela inicial de boas-vindas:

**Figura 5** - Interface gráfica da ferramenta *BootCaT*: tela de boas-vindas



Fonte: *BootCaT* (versão 1.40).

Na figura de apresentação da interface gráfica do programa *BootCaT* aparece a tela inicial de boas-vindas. Ao clicar em *next* (próximo), o programa mostra outra

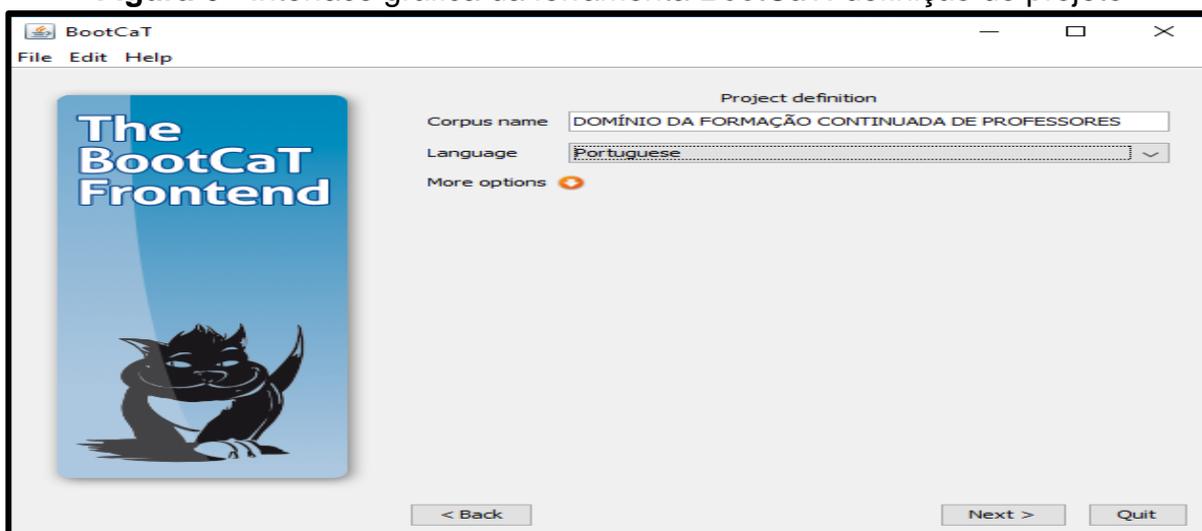
<sup>77</sup> *BootCaT* é uma interface que serve como guia na criação de corpora simples a partir da *web*. O programa automatiza o processo de encontrar textos de referência na *web* e reuni-los em um único *corpus*. Foi lançado em 2004, por Marco Baroni (Universidade de Trento) e Silvia Bernardini (Universidade de Bolonha). Disponível para download em: <https://bootcat.dipintra.it/?section=download>

<sup>78</sup> *AntConc* é um *software* de análise textual e linguística de *corpus*. Foi desenvolvido por Laurence Anthony, Professor na Faculdade de Ciência e Engenharia da Universidade *Waseda*, no Japão. É considerado um dos programas mais acessíveis e úteis para realização desse tipo de análise. Disponível para download em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>.

interface em que é possível escolher um nome para o *corpus* e especificar o idioma (ou não especificar, caso não deseje selecionar um idioma específico).

No entanto, vale destacar, que essa funcionalidade, na verdade, é apenas para determinar o idioma dos textos a serem pesquisados, uma vez que o idioma do *software*, com todas suas ferramentas, é em língua estrangeira. Denominamos o projeto de Formação Continuada e selecionamos o português como a língua de pesquisa dos textos, conforme indica a figura 6:

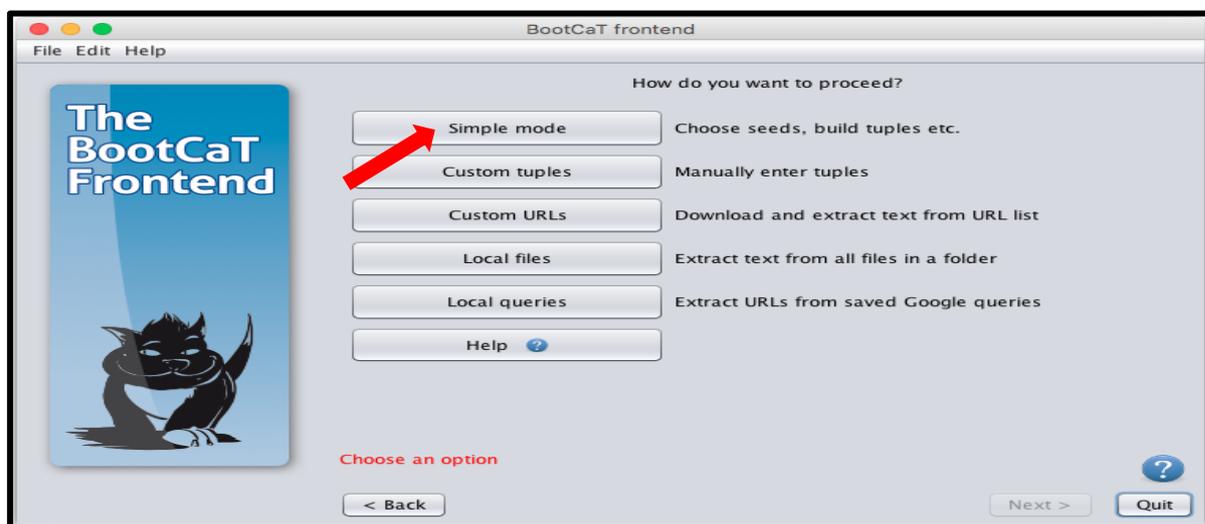
**Figura 6** - Interface gráfica da ferramenta *BootCaT*: definição do projeto



Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).

Na etapa seguinte, escolhemos o modo de criação de *corpus*, o *Simple mode* (Modo Simples), o mais utilizado nesse processo, segundo indicado na figura 7:

**Figura 7** - Interface gráfica do *BootCaT*: modos de criação do *corpus*



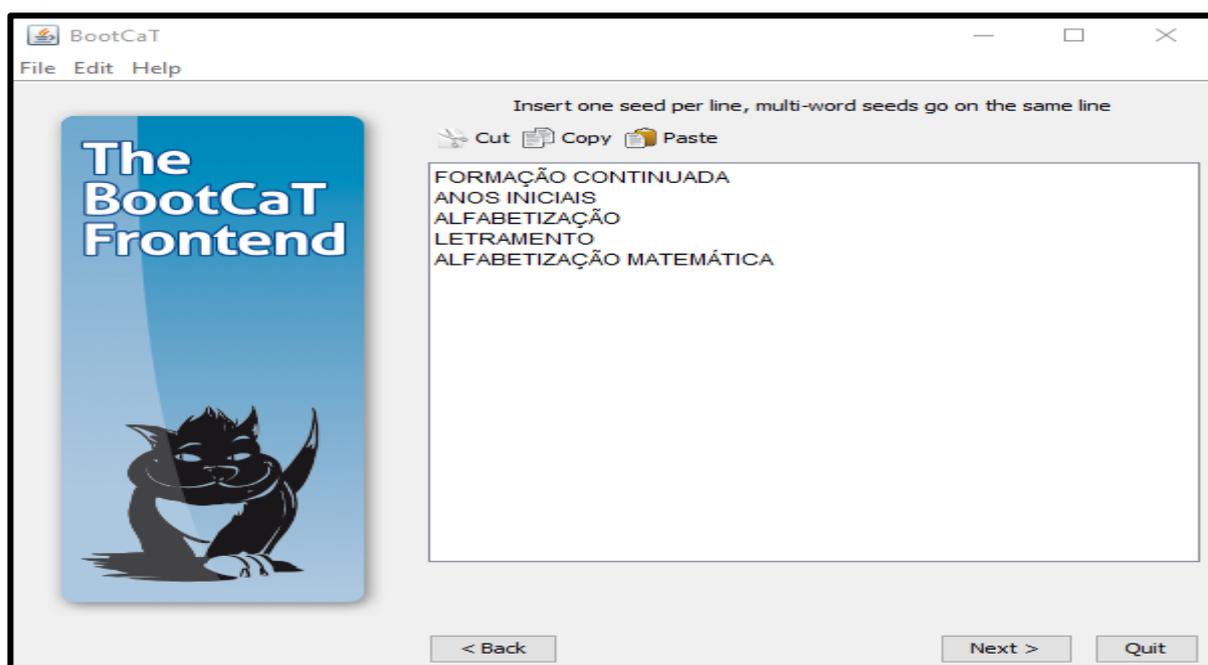
Fonte: *BootCaT* (versão 1.40).

A etapa que segue, corresponde à seleção do mecanismo de busca que o *BootCaT* utiliza para encontrar as páginas de pesquisa, cujo padrão recomendado é o “*External Browser*” (Navegador Externo) *Google*. Etapa essa que direciona para uma das fases mais importantes no processo de criação de *corpus*, qual seja, indicar as palavras sementes (semelhante a palavras-chave), as quais serão utilizadas para gerar as consultas a serem submetidas ao mecanismo de busca.

O sistema agrupa aleatoriamente as palavras sementes, formando uma variedade de combinações, chamadas *tuples* (tuplas<sup>79</sup>), responsáveis pelas pesquisas nas páginas pré-determinadas.

Em nosso estudo, escolhemos cinco palavras sementes, que é o mínimo que o programa aceita. Cada palavra, simples ou composta, deve ser digitada ou colada na caixa de texto, uma por linha, conforme demonstramos na figura 8:

**Figura 8** - Interface gráfica da ferramenta *BootCaT*: inserção das palavras sementes



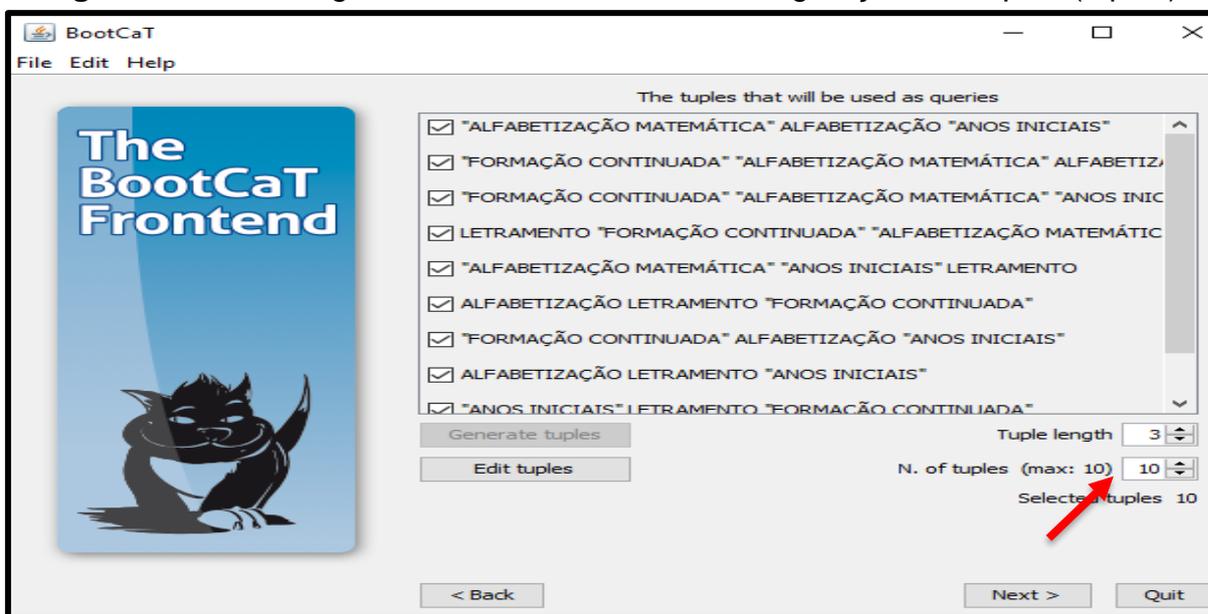
Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).

O número de tuplas e combinações aleatórias geradas depende da quantidade de palavras sementes fornecidas. No caso de nosso estudo, como inserimos apenas cinco, gerou um total de 10 tuplas, conforme pode ser verificado na figura 9, sendo

<sup>79</sup> No banco de dados, segundo a terminologia do modelo relacional, uma tupla corresponde a uma linha.

que estas podem ser desmarcadas, manualmente, caso alguma combinação seja julgada como irrelevante para o estudo:

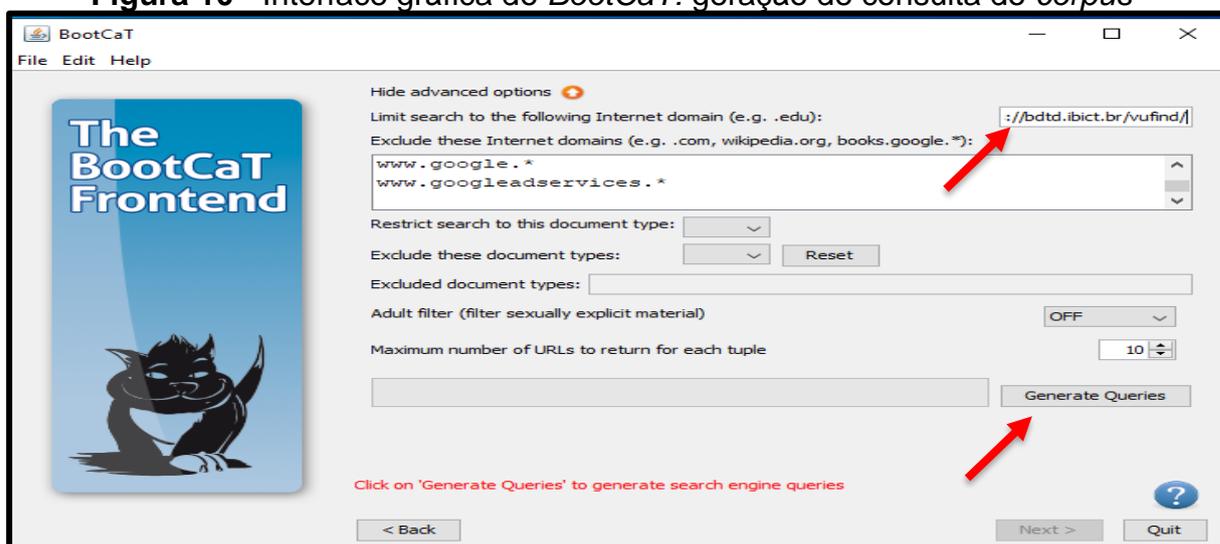
**Figura 9** - Interface gráfica da ferramenta *BootCaT*: geração das *tuples* (tuplas)



Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).

Na fase seguinte, geramos as consultas a partir das tuplas formadas. Para atingir os objetivos pré-estabelecidos em nossa pesquisa, delimitamos o domínio a ser pesquisado, de modo a ser uma fonte confiável, inserindo o site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, clicamos em *Generate Queries* (Gerar Consulta), segundo mostra a figura 10:

**Figura 10** - Interface gráfica do *BootCaT*: geração de consulta do *corpus*

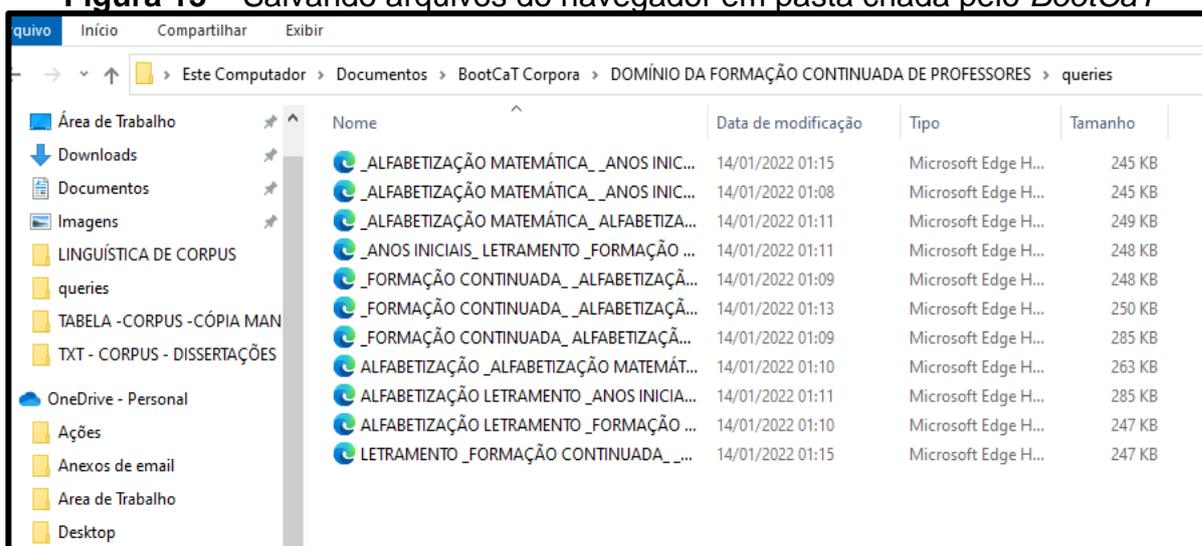


Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).



Exibida a pesquisa, foi necessário salvar cada página do navegador. Para tanto, bastou pressionar CTRL-S e salvar cada aba da pesquisa na pasta que o programa criou automaticamente no computador, em “Meus Documentos” ou simplesmente “Documentos” (no caso do *Windows 10*), chamada *BootCaT Corpora*, procurar a pasta com o nome do nosso projeto e, em seguida, clicar na pasta *queries* para salvar os arquivos.

**Figura 13** – Salvando arquivos do navegador em pasta criada pelo *BootCaT*



Fonte: Interface *Windows 10* – “Documentos”.

Após salvar os resultados de todas as consultas, clicamos em *Collect URLs* (Coletar *URLs*) e o programa exibiu as *URLs* das páginas pesquisadas, deixando a opção de remover, manualmente, as julgadas como não interessantes para o estudo:

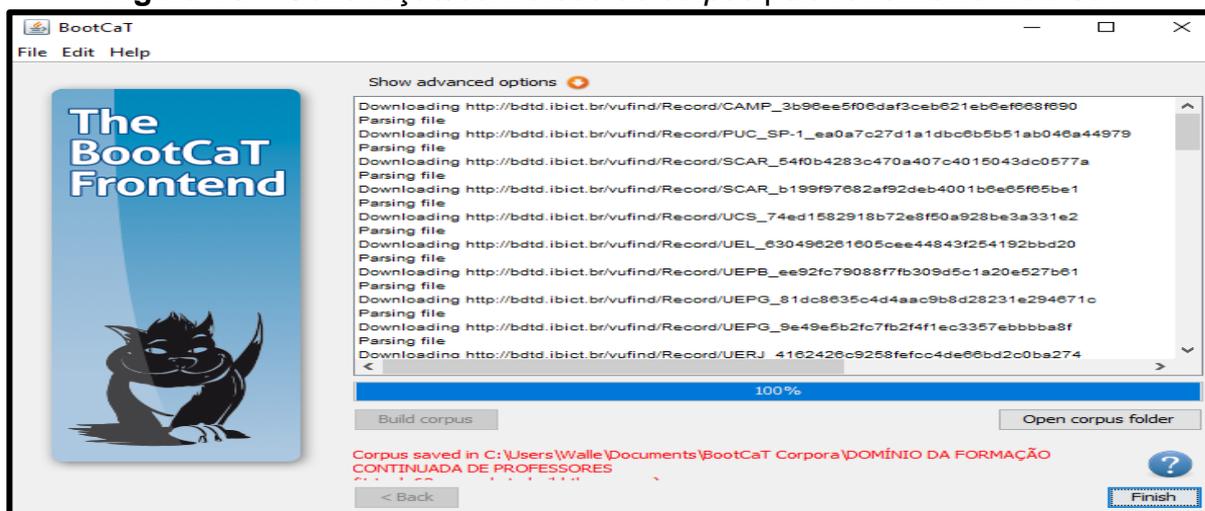
**Figura 14** – Coleta e seleção das *URLs* localizadas pelo *BootCaT*



Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).

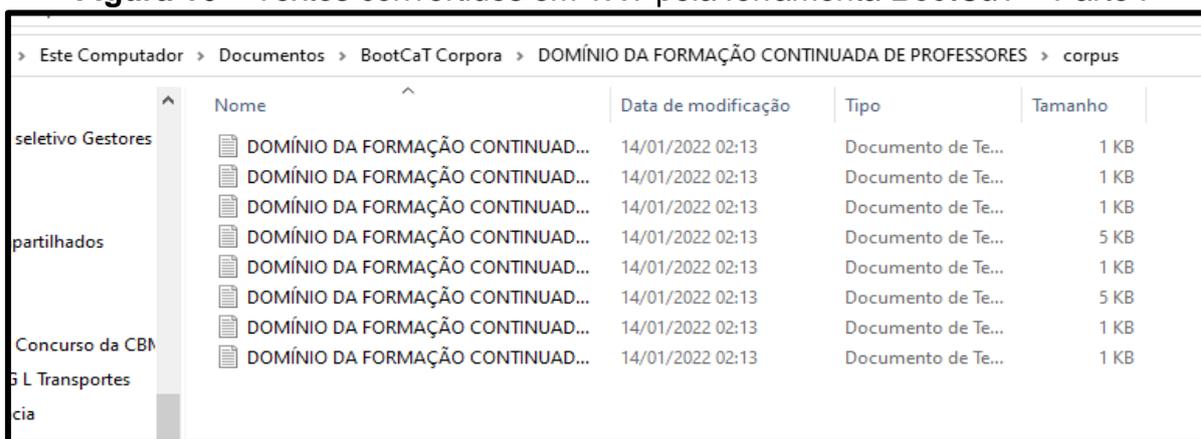
Depois de todas essas etapas, é que se chegou a fase final de criação do *corpus*. Clicando em *Build corpus* (Construir *corpus*), o programa iniciou o processamento dos dados, convertendo os textos em formato TXT, que é um dos formatos legíveis para computador. Obedecendo, assim, ao primeiro dos aspectos essenciais que devem ser considerados no processo de organização e tratamento de um *corpus*, citados por Berber Sardinha (2004), no início dessa seção, no que se refere à **formatação** dos textos a serem utilizados.

**Figura 15** – Construção/conversão do *corpus* pela ferramenta *BootCaT*



Fonte: *BootCaT* (versão 1.42)

**Figura 16** – Textos convertidos em TXT pela ferramenta *BootCaT* – Parte I



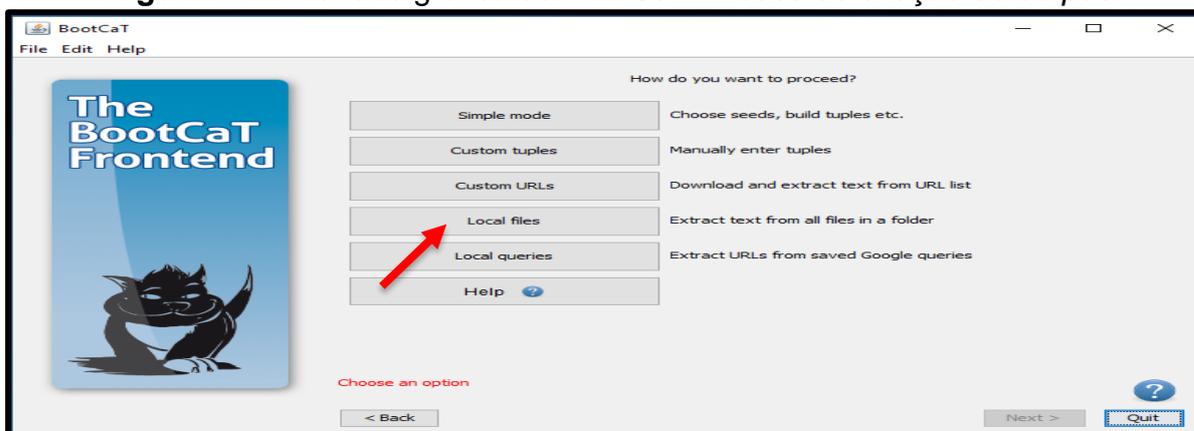
Fonte: Interface *Windows 10* – “Documentos”.

Finalizado o processamento do *corpus*, alguns aspectos necessitam ser pontuados. Primeiro, as etapas apresentadas nessa seção são ilustrativas do funcionamento do programa, sendo que no caso da busca que realizamos em outros

domínios, como o *Google Acadêmico* e *SciELO*, foi necessário repetir todo o processo, inserindo o endereço eletrônico dessas páginas.

Outro ponto já mencionado, é que o programa também busca arquivos em pastas salvas no computador e não apenas na internet. Nesse caso, o processo é semelhante, embora seja mais simples. Ao invés de escolher a opção *Simple mode*, na tela de modo de criação do *corpus*, selecionamos *Local files* (Arquivos locais), conforme mostra a figura 17:

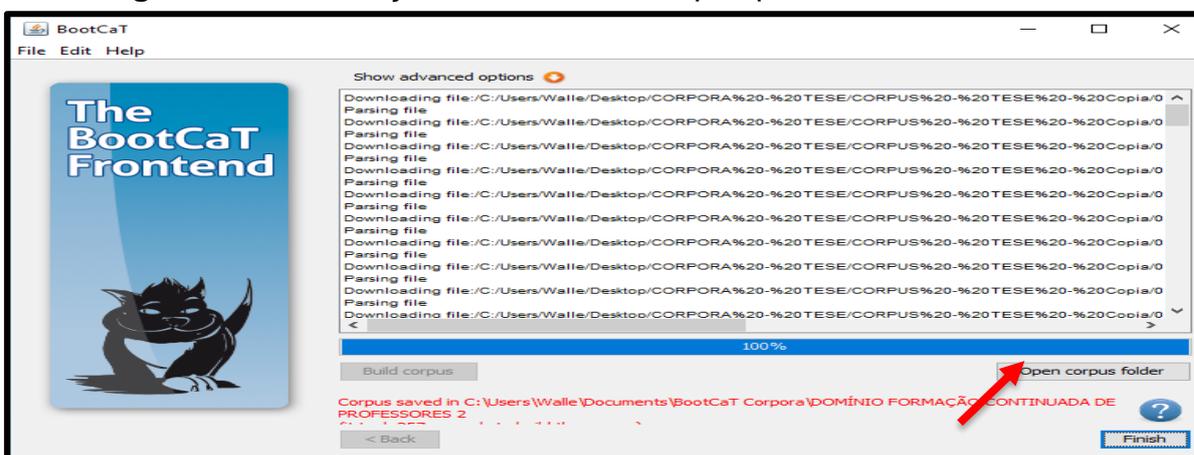
**Figura 17** - Interface gráfica do *BootCaT*: modos de criação do *corpus*



Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).

Automaticamente, o computador abriu uma janela em que localizamos a pasta onde organizamos os arquivos em PDF dos textos/materiais baixados das páginas oficiais do MEC, os quais foram carregados pelo sistema, que iniciou o processo de conversão dos textos, salvando-os, instantaneamente, na pasta *queries* do *BootCaT Corpora*, criada no computador, segundo apontam as figuras 18 e 19:

**Figura 18** - Construção/conversão do *corpus* pela ferramenta *BootCaT*



Fonte: *BootCaT* (versão 1.42).

**Figura 19** - Textos convertidos em TXT pela ferramenta *BootCaT* – Parte II

Nome	Data de modificação	Tipo	Tamanho
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	271 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	199 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	280 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	291 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	296 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	256 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:07	Documento de Te...	236 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	245 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	255 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	240 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	99 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	199 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	144 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	166 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	201 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	63 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	207 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	184 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	195 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	182 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	230 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	198 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	231 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	118 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	144 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	317 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	132 KB
DOMÍNIO FORMAÇÃO CONTINUADA DE...	14/01/2022 03:08	Documento de Te...	36 KB

Fonte: Interface *Windows* 10 – “Documentos”.

Vale ressaltar que, embora o *software BootCaT* tenha se mostrado extremamente prático e útil no que se refere à organização e tratamento do *corpus*, ainda precisa passar por algumas atualizações de modo a melhor atender as necessidades do pesquisador, uma vez que, no processo de conversão para o formato TXT, a quantidade de arquivos convertidos é sempre menor do que a de *URLs* submetidas à conversão.

Nesses casos, foi necessário conferir, individualmente, os textos não convertidos e utilizar programas *on-line* gratuitos próprios para conversão em TXT dos materiais não convertidos pelo *BootCaT*.

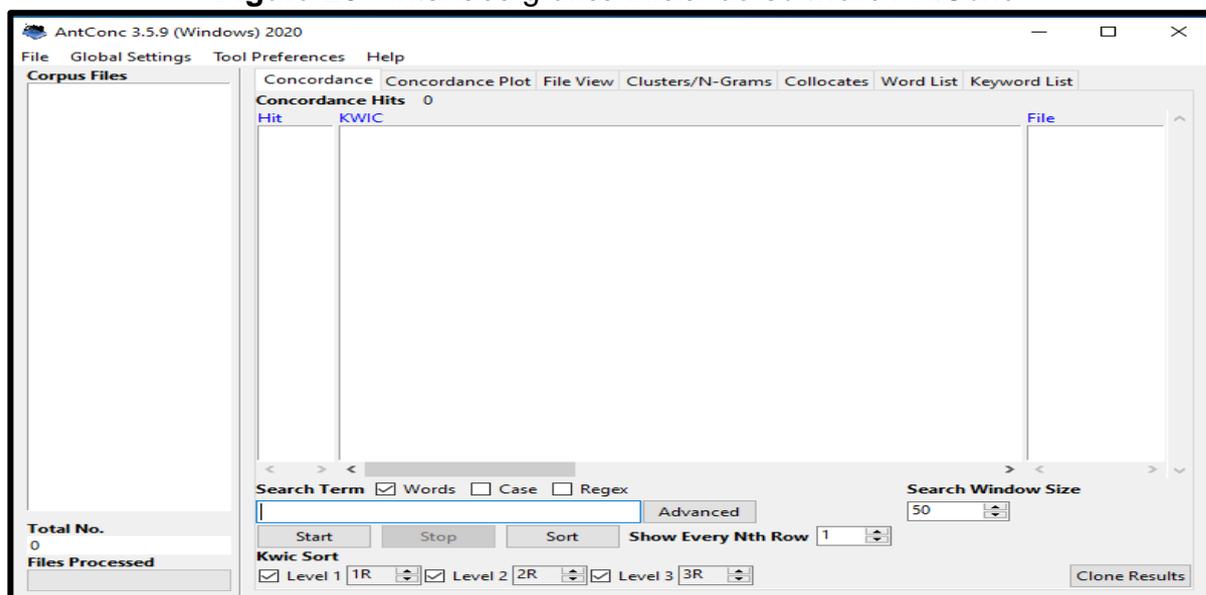
Na seção seguinte, apontamos os procedimentos de extração e categorização das unidades lexicais candidatas a termos.

### 3.5 Extração e categorização dos candidatos a termos

Uma vez constituído o *corpus* desta pesquisa, procedemos com a extração semiautomática dos candidatos a termos do domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, figurando, nesse ponto o programa *AntConc*, que foi a ferramenta computacional por nós escolhida para realizar esse processo, cuja versão mais recente foi lançada em janeiro de 2022.

Utilizamos a versão 3.5.9 *Windows*, de 11 de dezembro de 2020, que era a mais atualizada do *software AntConc* na época da extração do *corpus*. A imagem seguinte mostra sua interface inicial:

**Figura 20** - Interface gráfica inicial do *software AntConc*



Fonte: *AntConc* (3.5.9 *Windows*).

O *software* oferece uma variedade de funcionalidades, como, por exemplo, produz lista de palavras-chave, localiza-as em determinados contextos, apresenta índice de frequência de palavras, dentre outras. Todavia, uma de suas maiores vantagens, sem dúvida, é a capacidade de analisar grandes quantidades de documentos de uma única vez, possibilitando ao pesquisador, conforme suas necessidades, opções avançadas de manuseio das informações de seu *corpus*.

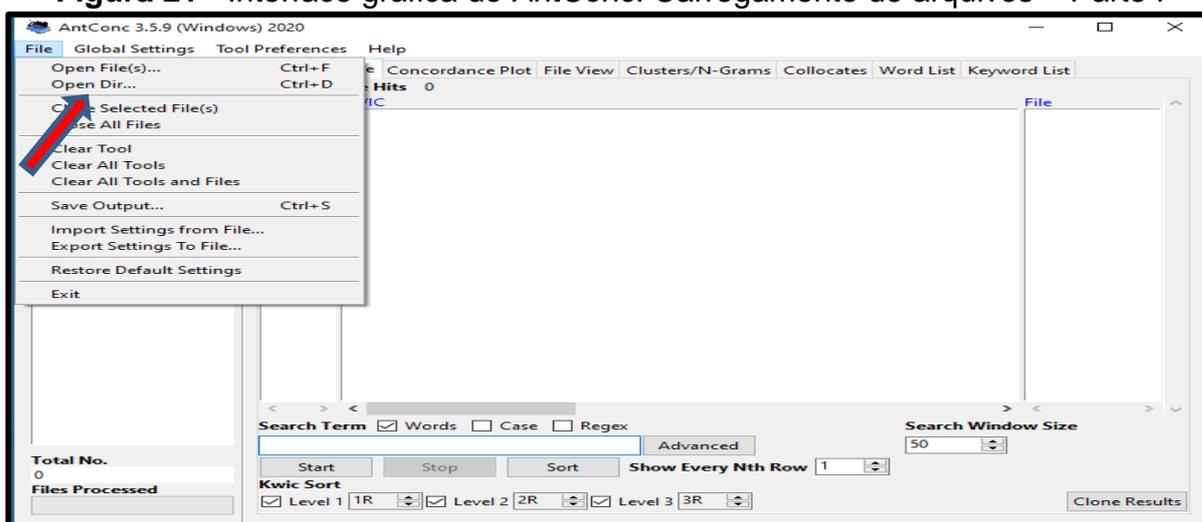
Embora o programa apresente uma série de funções, utilizamos, basicamente três delas para extração e análise de nosso *corpus*: a *Word List* (Lista de Palavras), que gera, por ordem de frequência, uma lista com todos os candidatos a termos do *corpus*; a *Concordance* (Concordância), que mostra o termo pesquisado em um recorte do texto original, com suas linhas de concordância; e a *File View* (Visualização de Arquivo), que possibilita analisar o termo em um contexto mais amplo, uma vez que, ao se clicar no termo, abre-se, integralmente, o texto de onde ele foi extraído.

Na utilização do *AntConc*, a primeira etapa diz respeito ao carregamento dos arquivos em formato TXT<sup>80</sup> que compõem o *corpus*. Para tanto, basta clicar em *File*

<sup>80</sup> *AntConc* pode ler vários formatos diferentes de arquivos, como TXT, XML ou HTML. Contudo, o mais

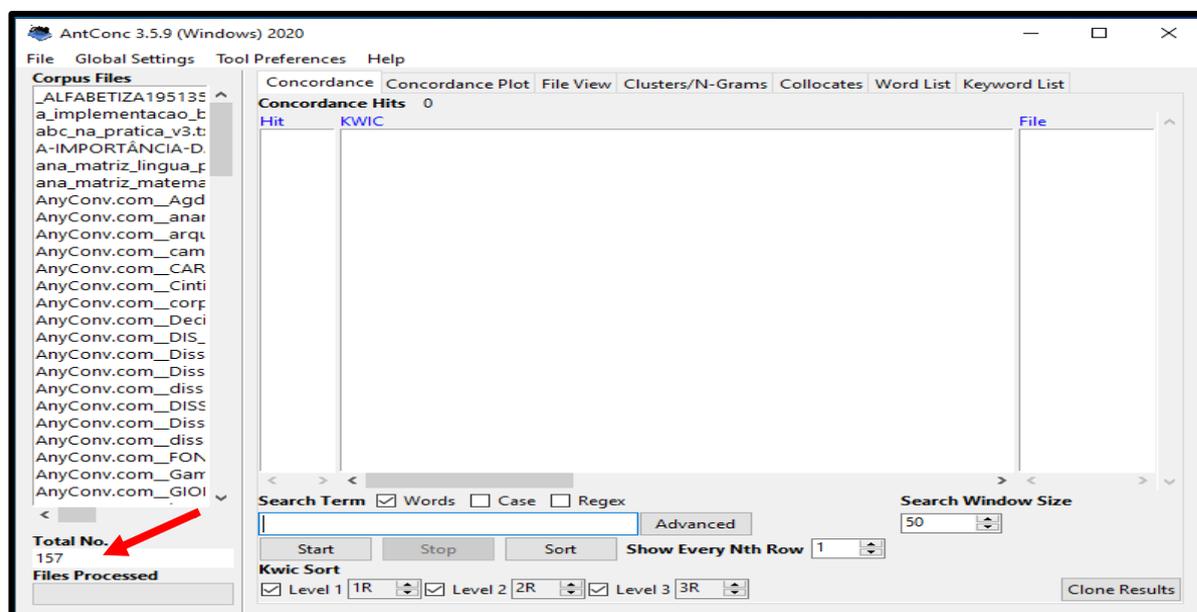
(Arquivo) e, depois, em *Open Files* (Abrir Arquivos), para escolher os arquivos individualmente ou em *Open Dir...* (Abrir Diretório/Pasta) para abrir todos os arquivos TXT da pasta de uma única vez. Em nosso caso, por questões de agilidade, escolhemos a segunda opção, conforme demonstramos nas figuras a seguir:

**Figura 21** - Interface gráfica do *AntConc*: Carregamento de arquivos – Parte I



Fonte: *AntConc* (3.5.9 Windows).

**Figura 22** - Interface gráfica do *AntConc*: carregamento de arquivos – Parte II

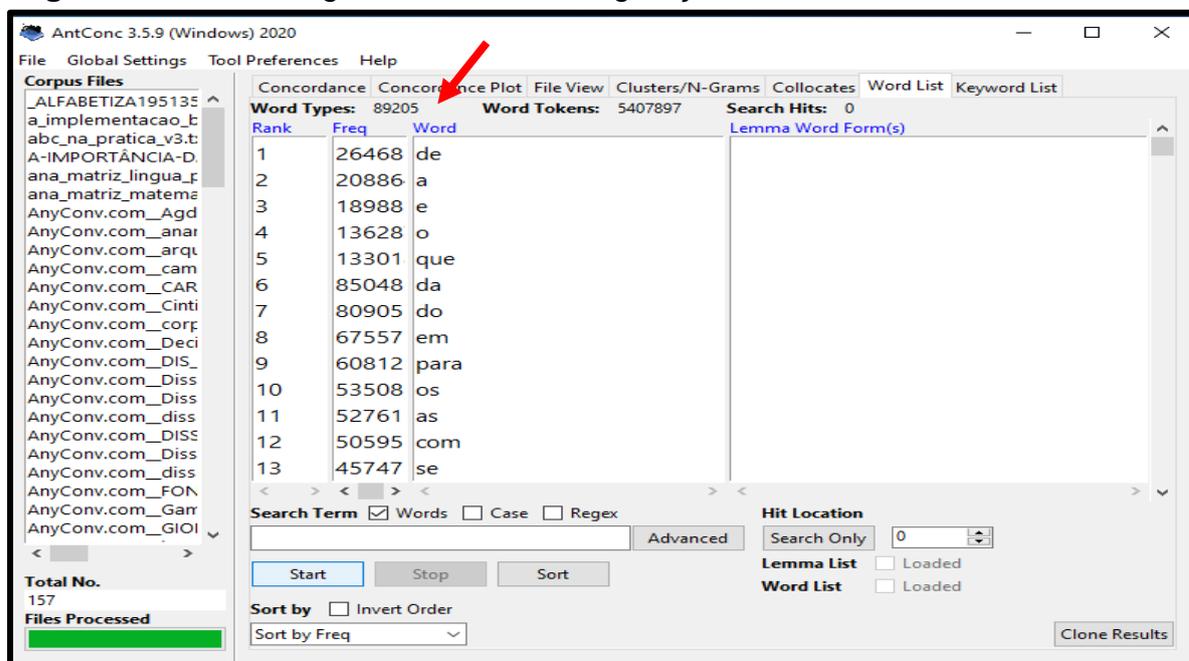


Fonte: *AntConc* (3.5.9 Windows).

Após o carregamento dos 157 arquivos que compõem o nosso *corpus*, passamos para o uso da aba *Word List*, a fim de que o programa gerasse, por ordem simples é o TXT.

de frequência, as unidades lexicais candidatas a termos de nosso domínio de especialidade, conforme apresentado a seguir:

**Figura 23** - Interface gráfica do *AntConc*: geração da 1ª Lista de Unidades Lexicais



Fonte: *AntConc* (3.5.9 Windows).

A primeira relação trouxe um total de 89.205 unidades lexicais diferentes (*Words Types*). A tela exibida na figura 23 apresenta, em forma de coluna, três campos: *Rank*, *Freq.* e *Word*. A primeira coluna, *Rank*, mostra o *ranking* de aparição das palavras em ordem crescente. A segunda, *Freq.*, expõe a quantidade de vezes que cada palavra apareceu. E a terceira coluna, *Word*, exhibe as palavras ou termos.

Todavia, ao observarmos a figura 23, verificamos que as unidades lexicais mais recorrentes são, na verdade, o que chamamos de “palavras gramaticais”<sup>81</sup>, não possuindo relevância para o estudo.

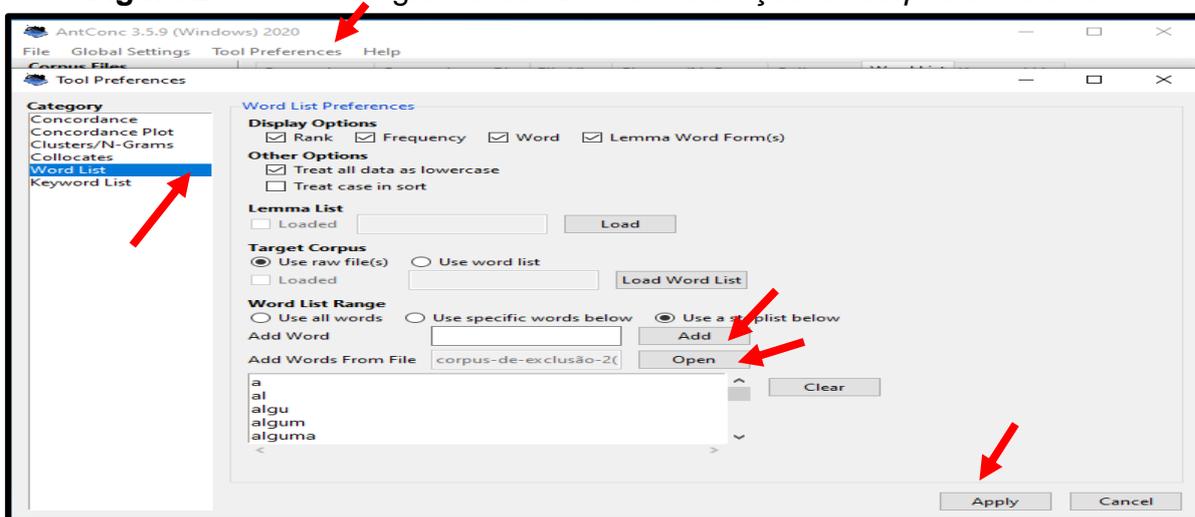
Nesse caso, fizemos uso de uma funcionalidade do programa que consiste em inserir um *corpus* de exclusão, que remove as palavras indesejadas. Assim, elencamos pronomes, preposições, alguns advérbios e caracteres soltos que verificamos ao rolar o cursor na lista de palavras detectadas pelo *software*, constituindo nosso *corpus* de exclusão.

<sup>81</sup> São pertencentes às classes de palavras que concentram conceitos abstratos, compreendem uma pequena e finita classe que inclui pronomes, artigos, verbos auxiliares, preposições e conjunções e também são chamadas de “palavras funcionais” e “palavras vazias” (CARTER, 1998).

Para utilizar essa função, basta clicar na aba *Tool Preferences* (Preferências de Ferramenta), que automaticamente abrirá uma janela em que se deve selecionar, na coluna à esquerda, a opção *Word List* e, em seguida, clicar na opção *Use a stoplist below* (Use uma lista de parada/exclusão abaixo).

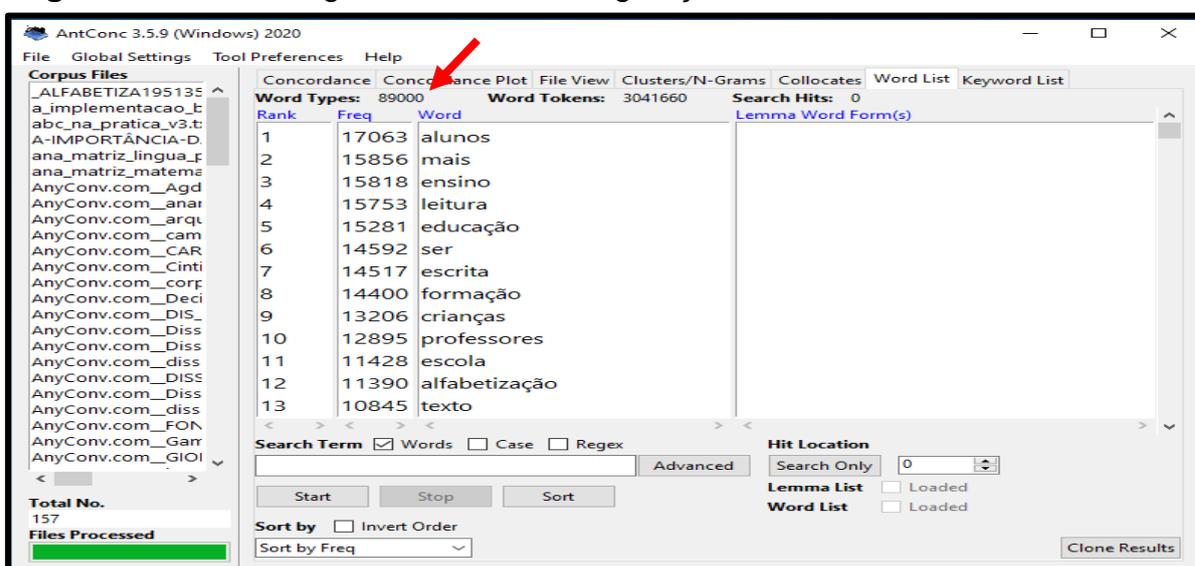
Há duas opções: adicionar a palavra, manualmente, uma a uma, em *Add Word* (Adicionar Palavra), ou como fizemos, adicionar palavras do arquivo, em *Add Words From File*, apertando em *Open* (Abrir). Depois, é só clicar em *Apply* (Aplicar) e solicitar nova lista de palavras (unidades lexicais), segundo demonstramos nas figuras que seguem:

**Figura 24** - Interface gráfica do *AntConc*: inserção de *corpus* de exclusão



Fonte: *AntConc* (3.5.9 Windows).

**Figura 25** - Interface gráfica do *AntConc*: geração da 2ª Lista de Unidades Lexicais



Fonte: *AntConc* (3.5.9 Windows).

Analisando a figura 25, observamos que houve uma pequena redução em relação à quantidade de unidades lexicais geradas na 1ª lista, caindo para 89.000 candidatas a termos. Como nosso *corpus* era relativamente extenso, a quantidade de unidades lexicais candidatas a termos extraída foi proporcionalmente grande.

Assim, considerando que, após o programa *AntConc* exportar uma lista com as unidades lexicais com potencial perfil terminológico para o domínio em estudo, observou-se uma predominância de sintagmas nominais, o que motivou uma análise criteriosa e exaustiva de cada candidato a termo para eliminar unidades sem representatividade ou relevância para a área.

Voltando às funcionalidades do programa em análise, para exportar a lista criada e mais tarde utilizada para análise e reconhecimento das unidades candidatas a termo, foi necessário apenas selecionar a aba *File* (arquivo) e clicar em *Save Output* (Salvar Saída/Fora). Automaticamente, o *AntConc* criou um arquivo em TXT no computador com a lista de unidades lexicais, segundo exibimos a seguir:

**Figura 26** - Interface do *Windows 10*: bloco de Notas - lista de unidades lexicais

```

antconc_results - Bloco de Notas
Arquivo  Editar  Formatar  Exibir  Ajuda
#Word Types: 89000
#Word Tokens: 3041660
#Search Hits: 0
1      17063   alunos
2      15856   mais
3      15818   ensino
4      15753   leitura
5      15281   educação
6      14592   ser
7      14517   escrita
8      14400   formação
9      13206   crianças
10     12895   professores
11     11428   escola
12     11390   alfabetização
13     10845   texto
14     10323   também
15     9824    professor
16     9315    trabalho
17     9275    foi
18     9060    aprendizagem
19     8578    matemática
20     8460    processo
21     8091    forma

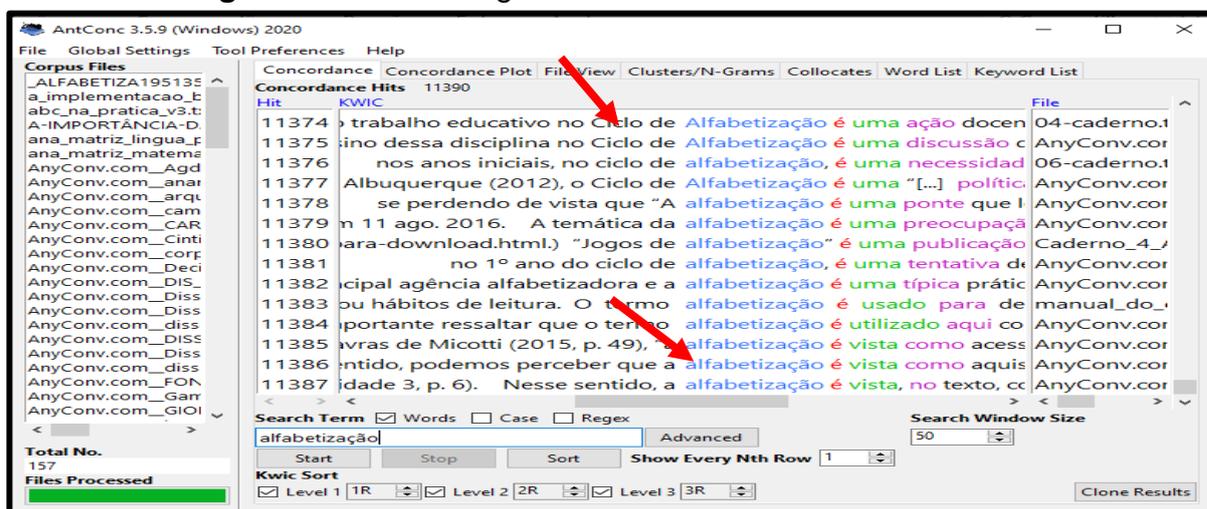
```

Fonte: *Windows 10* – Bloco de Notas.

Durante a análise da lista de unidades lexicais gerada pelo programa, alguns termos, principalmente da área da Matemática, geraram dúvidas, tanto pela relevância, quanto pelo emprego e, nesses casos, o uso das ferramentas já mencionadas, *Concordance* e *File View*, foi de extrema relevância, uma vez que permitiram visualizar o contexto de uso da palavra e se constituíam Unidade Terminológica Simples (UTS) ou Unidade Terminológica Complexa (UTC).

Ademais, foi possível verificar termos que se apresentavam tanto na forma simples como complexa. Nas figuras 27 e 28, demonstraremos o uso dessas ferramentas supramencionadas:

**Figura 27 - Interface gráfica do AntConc: aba Concordance**

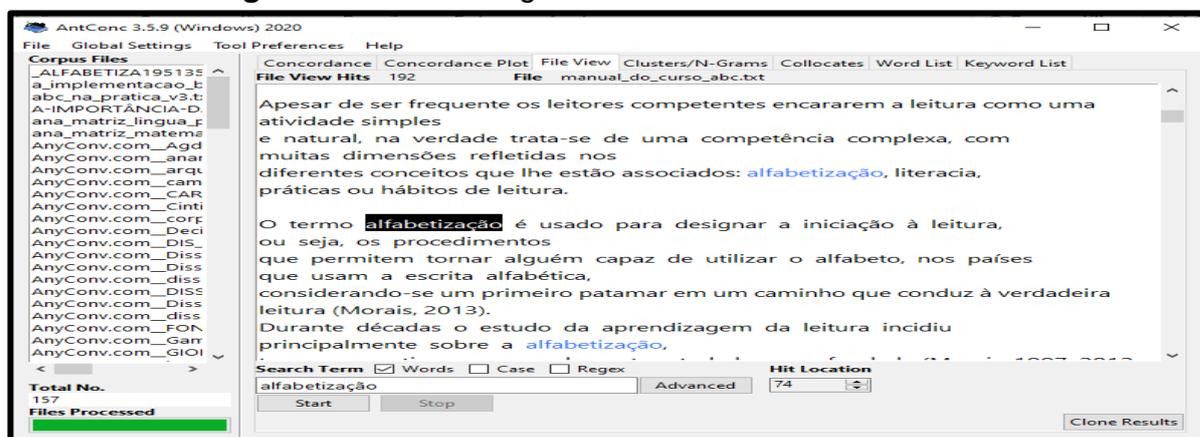


Fonte: AntConc (3.5.9 Windows).

Na figura 27, exibimos o uso da ferramenta *Concordance*. Ao clicar na unidade léxica “Alfabetização”, presente na *Word List*, o sistema, automaticamente, direcionou para a aba *Concordance*, que abriu todas as ocorrências do termo, sendo possível verificar se se tratava de uma UTS ou UTC. Além de localizar, no contexto, tanto o termo “Alfabetização” como “Ciclo de Alfabetização”, por exemplo.

Como o recorte textual no *Concordance* é pequeno, no caso de persistência de dúvidas, basta clicar na unidade léxica e, em seguida, na aba *File View*, que o programa abre o texto de onde ela foi extraída, conforme verificamos abaixo:

**Figura 28 - Interface gráfica do AntConc: aba File View**



Fonte: AntConc (3.5.9 Windows).

Em função do tamanho do *corpus*, o processo de análise dos candidatos a termos foi relativamente demorado. Durou cerca de três meses e foi realizado em etapas. Após a primeira análise, reduzimos de 89.000 para 5.092 unidades lexicais e optamos por utilizar o *Excel* por facilitar a contagem dos futuros termos.

É relevante destacar que nessa primeira etapa, a redução foi grande devido a quantidade de termos em inglês extraídos dos *abstracts* dos artigos, dissertações e teses, das palavras incompletas, das repetidas na forma singular e plural, dos inúmeros verbos, caracteres soltos não incluídos nos corpos de exclusão, além das palavras não representativas para a área.

A segunda análise resultou em uma nova redução, totalizando 3.498 candidatos a termos. Nas figuras, a seguir, apresentamos as imagens do *Excel*:

**Figura 29** - Interface do *Windows 10*: planilha do *Microsoft Excel* 01

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	<b>Sequência</b>	<b>Frequência</b>	<b>Termo</b>						
5083	1300	406	vozes						
5084	53385	2	vygotski						
5085	5297	75	web						
5086	40971	3	webcam						
5087	40972	3	webconferências						
5088	27079	6	website						
5089	40973	3	websites						
5090	88430	1	xilofone						
5091	5298	75	youtube						
5092	88614	1	ziguezague						
5093	88615	1	ziguezagues						

Fonte: *Windows 10* – *Microsoft Excel*.

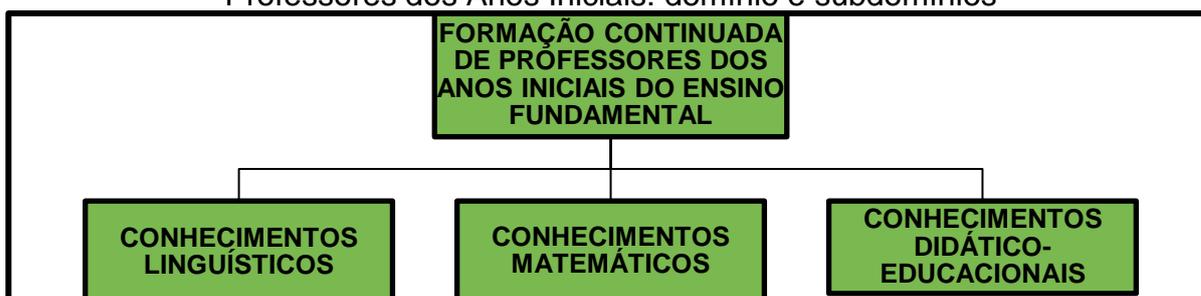
**Figura 30** - Interface do *Windows 10*: planilha do *Microsoft Excel* 02

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	<b>Sequência</b>	<b>Frequência</b>	<b>Termo</b>						
3489	24688	7	vozeada						
3490	24689	7	vozeamento						
3491	1300	406	vozes						
3492	53385	2	vygotski						
3493	5297	75	web						
3494	40971	3	webcam						
3495	40972	3	webconferências						
3496	27079	6	website						
3497	88430	1	xilofone						
3498	5298	75	youtube						
3499	88614	1	ziguezague						

Fonte: *Windows 10* – *Microsoft Excel*.

Antes de começarmos a terceira análise, decidimos iniciar o processo de categorização dos candidatos a termos, distribuindo-os nos três subdomínios inicialmente elencados por nosso estudo, a saber: conhecimentos linguísticos, matemáticos e didático-educacionais, conforme apresentado, a seguir, nesta proposta de sistema de conceitos, por meio de árvores de domínio<sup>82</sup>:

**Figura 31** - Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: domínio e subdomínios



Fonte: Elaborado pela autora.

Na elaboração da proposta de nosso sistema de conceitos, partimos das relações hierárquicas entre os níveis de abstração, seguindo um diagrama composto por termos-chave do domínio de especialidade em estudo, de modo similar a um organograma, considerando o foco das formações dos anos iniciais (Linguagem e Matemática) e demais saberes gerais ligados à Educação.

Assim, optamos por não propor uma estrutura de glossário organizada apenas pelo critério da ordem alfabética, mas também por áreas temáticas (níveis de abstração). Isso, contudo, não significa que buscamos segmentar o conhecimento, tampouco “dividi-lo em caixinhas”, mas organizá-lo de modo a facilitar a compreensão e acesso dos profissionais que atuam nos anos iniciais, que, em sua maioria, não possuem os conhecimentos específicos na área da Linguagem e da Matemática, aos saberes produzidos e apresentados nesse produto terminográfico.

Nesse contexto, quando relatamos que a proposta de sistema de conceitos, apresentada na figura 31, correspondia a uma propositura inicial, isso se deve ao fato de que, à medida em que a pesquisa foi avançando, outras subcategorias foram criadas, uma vez que a divisão considerando apenas os três subdomínios expostos, por si só, não foi capaz de abarcar toda a variedade de termos presentes.

<sup>82</sup> Diagrama hierárquico composto por termos-chave de uma especialidade, semelhante a um organograma (KRIEGER, FINATTO, 2020)

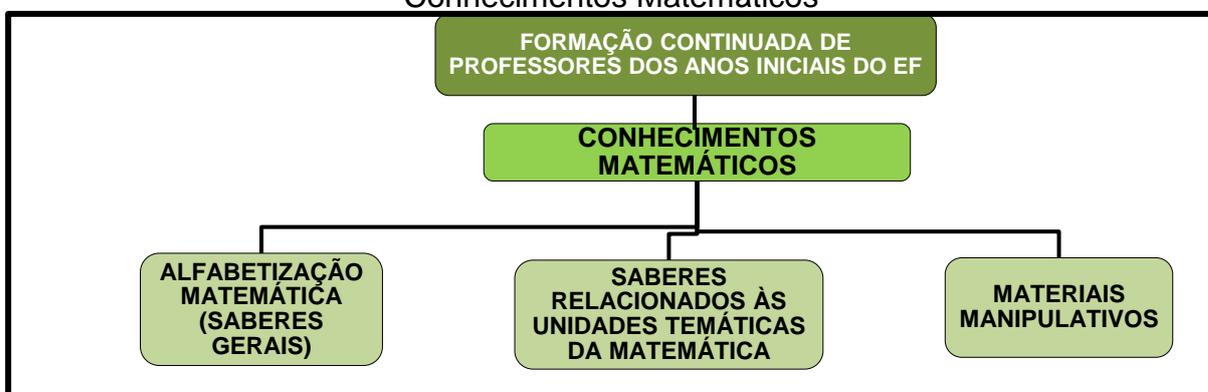
Nas figuras, a seguir, exibimos as categorias criadas dentro de cada subdomínio, deixando as subcategorias para serem expostas apenas na seção destinada à apresentação do sistema de conceitos (ver capítulo 05), devido à limitação espacial nos diagramas:

**Figura 32** – Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada – Conhecimentos Linguísticos



Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 33** – Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada - Conhecimentos Matemáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 34** – Proposta de Sistema de Conceitos - Formação Continuada - Conhecimentos Didático-Educacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que a definição das categorias e subcategorias, apresentadas nas propostas supramencionadas nas figuras 32, 33 e 34, também foi discutida com as especialistas envolvidas na validação dos termos, cujo processo será exposto na penúltima seção deste capítulo.

Apresentados os subdomínios e suas ramificações, passamos a explicitar os critérios de reconhecimento terminológico utilizados de modo a determinar os termos que constituem o conjunto terminológico da área em estudo.

### **3.6 Critérios de reconhecimento terminológico**

Dada a complexidade da área em estudo, sobretudo, por sua natureza inter e multidisciplinar, cujas fronteiras são muito tênues com as de outras áreas, especialmente a da Educação, da Pedagogia, da Matemática e da Linguística, reconhecer sua terminologia constituiu-se em um grande desafio.

Quando se fala em formação continuada de professores, mais especificamente dos anos iniciais, na prática, não se abordam termos específicos do campo sem que sejam mencionados os conteúdos escolares das disciplinas presentes no currículo da modalidade educacional em foco, por exemplo.

Diante do exposto, é que se torna relevante, a nosso ver, a proposta de um produto que intente abarcar não somente o conjunto terminológico da área, mas que contemple também os termos relacionados a outras áreas e/ou disciplinas escolares tão presentes no cotidiano dos ambientes formativos dos educadores, uma vez que estes dialogam, inter cruzam-se e perpassam o domínio estudado. A esse respeito, Maciel esclarece que

o fato de ser incluído na nomenclatura de um dicionário especializado não significa necessariamente que o termo se constitui, *stricto sensu*, em um item da terminologia repertoriada. Muitos dos termos incluídos apenas se relacionam com o domínio *lato sensu*. (MACIEL, 2001, p. 277).

Nesse contexto, quando se pensa em uma formação continuada de linguagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, é recorrente o estudo acerca de gêneros discursivos, sequências didáticas e, nesta última, comumente são apresentadas proposições metodológicas de como se trabalhar os conteúdos que

envolvem a leitura, escrita, oralidade e análise linguística, o que nos levou, portanto, a inclusão destas temáticas em nosso protótipo de glossário da área (ver capítulo 05).

Após essa rápida contextualização, passamos, então, a explicitar os critérios de reconhecimento terminológico empregados por esta pesquisa.

É importante destacar que, embora o estudo tenha utilizado programas/*softwares* especializados para realizar filtros e identificação lexical, por mais avançados que estes sejam, sempre executarão uma ação semiautomática, sendo necessária, neste ponto, a intervenção humana (de terminólogos, especialistas) para efetivar o reconhecimento das unidades lexicais com potencial terminológico para a área pesquisada.

Maciel (2001, p. 277) aponta que “os traços que distinguem um termo de um não termo conferem o estatuto terminológico a unidade lexical em uma dada área”. No entanto, segundo a autora, nem sempre esses traços se apresentam de forma nítida, impondo-se, assim, a necessidade de se estabelecer critérios de reconhecimento terminológico.

Nesse sentido, mesmo com a utilização do *AntCon*, foi necessária a realização de uma análise minuciosa e criteriosa de cada unidade lexical, considerando-se, especialmente, os critérios da pertinência e da representatividade, além de parâmetros linguístico-textuais, baseados nos estudos de Cabré (1994), Maciel (2001), Krieger (2004) e Santiago (2011), a fim de que pudéssemos verificar se determinado candidato se constituía como termo da área de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como examinar sua importância para área.

No que se refere à pertinência, Maciel (2001), baseada em CABRÉ (1994,) subdivide-a em dois tipos: temática e pragmática.

A pertinência temática consiste na “propriedade de um termo pertencer a uma terminologia *stricto sensu* pelo fato de denominar um conceito que faz parte do campo cognitivo de domínio inventariado” (MACIEL, p. 278). Em nosso estudo, unidades lexicais como *Professor Formador*, *Guia do Formador* e *Formador Local*, por exemplo, são, indiscutivelmente, termos autênticos do domínio da Formação Continuada de Professores.

No entanto, segundo Maciel (2001), há os termos cuja pertinência temática não é nitidamente marcada, por serem oriundos de outras áreas conexas ou, ainda, de áreas que, de algum modo, colaboram para uma melhor compreensão dos conceitos

englobados pela terminologia estudada. Sendo necessário, assim, para definição dos termos, que se considere o contexto em que a comunicação se realiza.

Sob essa perspectiva, é que o segundo tipo de pertinência, a pragmática, trata-se da circunstância ou situação que possibilita que um termo integre uma dada terminologia, em razão do contexto em que ele se encontra inserido, abarcando conceitos de campos especializados que perpassam ou penetram um domínio principal, favorecendo a constituição de termos de aspectos mistos, pertencentes a mais de uma área (SANTIAGO, 2011), como é o caso de *reciclagem* (biologia), *matéria* (química) e *currículo* (mercado de trabalho/educação), presentes nesta pesquisa.

Conforme já mencionado nesta seção, dada a natureza do domínio em estudo, que dialoga com outras áreas, no processo de reconhecimento dos termos, dentre esses dois critérios, o da pertinência pragmática foi o que mais sobressaiu na aplicação destes ao nosso *corpus*.

Vale destacar que o duplo papel da pesquisadora/especialista também foi de grande relevância, uma vez que sua experiência com a área em estudo contribuiu na difícil tarefa de reconhecimento dos termos com representatividade para o domínio. Representatividade esta que não está atrelada à frequência de aparição da unidade lexical em análise nos textos especializados, mas a sua capacidade de cobrir conceitos importantes da área.

No que se refere aos parâmetros linguístico-textuais, Krieger (2004, p. 333) aponta que na complexa tarefa de reconhecimento terminológico, deve-se levar em consideração “os propósitos cognitivos e/ou pragmáticos da área temática” e “as particularidades textuais articuladoras da comunicação especializada”. Para Santiago (2011, p. 101), “este parâmetro envolve, sobretudo, a observação das unidades lexicais presentes nos textos especializados, considerando seus contextos de ocorrência”.

No caso de nosso estudo, a análise das unidades lexicais em contextos de uso, nos textos especializados do *corpus* da área, foi de suma importância para a identificação dos candidatos a termos.

E, nesta etapa, algumas ferramentas do *AntCon* foram de grande valia, pois permitirem visualizar o contexto de uso da unidade lexical analisada em um pequeno recorte textual (*Concordance*) ou no texto integral de onde ela foi extraída no *corpus* (*File View*).

### 3.7 Validação dos termos

Após o processamento do *corpus* pelo programa *AntConc* e submissão deste aos critérios de reconhecimento terminológico elencados na seção anterior (especialmente os de pertinência e de representatividade), entraram em cena especialistas da área da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais, com a difícil missão de confirmar/reafirmar/validar ou refutar as unidades lexicais candidatas a termos do domínio pesquisado.

Ademais, conforme já assinalado, para o reconhecimento dos termos do domínio em estudo, contou-se, ainda, com a experiência de 12 anos de trabalho da pesquisadora dedicados à área de formação continuada de professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. E, por isso, utilizamos verbos como “confirmar” e “reafirmar”, uma vez que a pesquisadora também é especialista da área.

Neste sentido, o processo de validação foi finalizado com a apreciação individual dos candidatos a termos por sete especialistas, incluindo a pesquisadora. Seis delas, atuantes na área de formação continuada de professores e uma em supervisão escolar, cuja formação acadêmica descrevemos no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Perfil Técnico e Acadêmico das Especialistas**

<b>Especialistas</b>	<b>Formação Acadêmica e Experiência Profissional</b>
Especialista 01	Mestre em Ensino de História (UFT) Especialista em História da África (UNIRG) Especialista em Gestão Social e Políticas Públicas: Redes e defesas de direitos (UNOPAR) Licenciada em História (UFT) Bacharel em Direito (FACDO) Professora e Coordenadora dos Anos Iniciais de 2002-2010 Formadora de Professores dos Anos Iniciais desde 2011
Especialista 02	Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim - UFT) Especialista em Educação Matemática (UFT) Licenciada em Ciências-Matemática (UFT) Professora dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio desde 2008 Formadora de Professores dos Anos Iniciais desde 2013
Especialista 03	Especialista em Psicopedagogia: Clínica e Institucional (FACINTER) Licenciada em Normal Superior (FAEL) Licenciada em Pedagogia (FASAMAR) Professora dos Anos Iniciais de 1998-2012 Formadora de Professores dos Anos Iniciais desde 2013
Especialista 04	Especialista em Psicopedagogia Institucional (FAPAF) Licenciada em Pedagogia (UEPA) Professora dos Anos Iniciais de 2000-2013 Formadora de Professores dos Anos Iniciais de 2014-2020
Especialista 05	Especialista em Orientação Educacional (FAPAF) Licenciada em Letras (UFT) Licenciada em Pedagogia (Faculdade Pan Americana)

	Professora dos Anos Iniciais de 2009-2020 Formadora de Professores dos Anos Iniciais desde 2020
Especialista 06	Doutoranda em Letras (PPGL/UFNT) Mestre em Letras (ProfLetras/UFT) Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Rio Sono-RISO) Licenciada em Letras (UFT) Professora dos Anos Iniciais e Finais desde 2002 Supervisora Pedagógica dos Anos Iniciais desde 2010
Pesquisadora	Doutoranda em Letras (PPGL/UFNT) Mestre em Letras (ProfLetras/UFT) Especialista em Coordenação Pedagógica (UFT) Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (FTED) Licenciada em Letras (UNITINS) Professora dos Anos Finais e Ensino Médio de 1999-2013 Formadora de Professores dos Anos Iniciais desde 2010

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizada a distribuição de todos os candidatos a termos nos subdomínios criados, chegou o momento de, junto com as especialistas, analisar, avaliar e legitimar a representatividade dos termos para a área de domínio de especialidade em estudo, bem como ponderar se os subdomínios criados atendiam a complexidade e amplitude dos termos em análise.

Foram realizadas 04 reuniões, sendo uma presencial, respeitando-se todos os protocolos sanitários emitidos pelas autoridades vigentes, em função da pandemia do Novo Coronavírus e, as demais, virtuais, pela plataforma do *Google Meet*.

O primeiro subdomínio analisado foi o dos “Conhecimentos Didático-Educacionais”. Em reunião presencial, foram analisados 1.031 candidatos a termos, distribuídos em sete categorias do subdomínio supracitado.

Após a análise, foi sugerida a fusão de duas subcategorias e desmembramento de outra em duas. Todos os termos foram criteriosamente analisados, sendo alguns excluídos e outros acrescentados.

Ao término do processo, fechamos o subdomínio com 1.027 termos validados pelas especialistas 01, 02, 03, 04 e pela pesquisadora.

Da segunda fase, realizada pelo *Google Meet*, participaram a pesquisadora e a especialista 02. Foi a vez de avaliar o subdomínio “Conhecimentos Matemáticos”, que a princípio estava organizado em duas categorias, mas por sugestão da especialista da área, optamos por criar mais uma categoria (ver figura 33), além de subcategorias, em que distribuímos os termos da segunda categoria de acordo com as unidades temáticas presentes nos documentos oficiais em análise (ver capítulo 4, seção 4.2). Partimos de 552 candidatos e fechamos com 585 termos validados.

A análise do último subdomínio, “Conhecimentos Linguísticos”, também foi realizada pelo *Google Meet*, embora boa parte de sua categorização tenha sido planejada pela pesquisadora, junto com a especialista 05, presencialmente. Pela quantidade e complexidade dos candidatos a termos, foram realizadas duas reuniões pelo *Meet*, das quais participaram a pesquisadora e especialista 06.

Semelhante ao que ocorreu com o subdomínio “Conhecimentos Matemáticos”, a especialista 06 sugeriu a criação de mais categorias e subcategorias no subdomínio “Conhecimentos Linguísticos” (ver figura 32), que estava estruturado em apenas duas ramificações, bem como a distribuição de termos conforme os eixos da Língua Portuguesa instituídos nos documentos oficiais.

Iniciamos com 1.204 candidatos a termos e concluímos com 1.241 termos validados na área da linguagem.

Finalizamos essa etapa com um total de 2.851 termos validados da área do domínio especializado da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que englobam saberes relacionados à Linguagem, à Matemática e à Educação em geral.

O conjunto terminológico da área estudada é, pois, composto por 2.851 termos. Sendo que, destes, 770 são unidades terminológicas simples, 31 compostas, 1.935 são complexas e 115 são formas braquigráficas (siglas).

### **3.8 Registro de informações (fichas terminológicas)**

Após a validação dos termos pela pesquisadora e equipe de especialistas, foi necessário pensar em um mecanismo de organização do banco de dados que serviria para o registro e armazenamento das informações a serem coletadas e/ou produzidas sobre cada termo com a finalidade de produção, a priori, da amostragem do protótipo do glossário, e, a posteriori, de futuros produtos terminográficos sobre o domínio em estudo.

Conforme já explicado, devido ao tempo limitado que tivemos para a pesquisa, no âmbito desta tese, apresentamos apenas a proposta de um protótipo de glossário do campo em questão e o sistema de conceitos do domínio de especialidade em estudo.

Ante ao exposto, a fim de coletarmos e armazenarmos os dados sobre os termos, optamos por elaborar fichas terminológicas. Cabré (1993, p. 281, tradução

nossa) explica que estas “são materiais estruturados que devem conter todas as informações relevantes sobre cada termo”<sup>83</sup>. Ainda segundo a autora, há vários modelos de fichas terminológicas, que variam conforme os objetivos de cada estudo, presumindo-se que não há um modelo-padrão a ser adotado. Nesse sentido, é que elaboramos a seguinte proposta, a fim de atender nossas necessidades de pesquisa:

**Quadro 4** – Modelo de Ficha Terminológica

Código:	
Entrada:	
Subdomínio:	
Definição:	
Fonte:	
Contexto:	
Fonte:	
Remissiva:	

Fonte: Elaborado pela autora.

No campo *código*, descrevemos a classificação do termo (nº de localização) no sistema proposto. O campo denominado *entrada* informa o termo a ser registrado na ficha. No *subdomínio*, indicamos um dos três subdomínios do qual o termo faz parte (Conhecimentos Linguísticos, Matemáticos ou Didático-Educacionais). No campo *definição*, apresentamos o conceito do termo. Em *fonte*, informamos se a definição foi produzida pela pesquisadora, por esta em parceria com especialistas da área ou se foi produzida por algum autor. No campo *contexto*, expomos um recorte textual onde o termo aparece em contexto de uso. Em *fonte*, indicamos de onde o recorte textual foi retirado (referência). O último campo, *remissiva*, é indicado pelo microparadigma “*Ver*”, pela entrada e pelo código informado no sistema de conceitos, de modo a facilitar o acesso do consulente, pode ocorrer ou não, e remete o usuário a outro termo relacionado à entrada do verbete, podendo corresponder à complementação ou à elucidação das diferenças de sentido, a sinônimos ou variações da escrita.

Vale destacar que optamos por não inserir o campo *informação gramatical*, por considerarmos que não é um dado relevante para o consulente público-alvo de nosso produto (professores alfabetizadores, formadores e pesquisadores em geral).

Para melhor ilustrarmos nosso modelo de ficha terminológica, apresentamos, a seguir, uma versão preenchida:

<sup>83</sup> “*son materiales estructurados que deben contener toda la información relevante sobre cada término*” (CABRÉ, 1993, p. 281).

**Quadro 5 – Modelo de Ficha Terminológica Preenchida**

Código:	1.3.3.114
Entrada:	Direitos de Aprendizagem
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Saberes necessários à progressão da aprendizagem dos alunos nos ciclos escolares.
Fonte:	Elaborada pela pesquisadora (autora).
Contexto:	“A função da escola amplia-se à medida que o “direito à educação” se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas o avanço nas trajetórias escolares, por isso denotaram-se “ <b>direitos de aprendizagem</b> ”. A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais” (BRASIL, p. 16, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. – Brasília: MEC, SEB, 2015).
Remissiva:	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a produção do protótipo do glossário, optamos por utilizar fichas terminológicas simples, elaboradas no Programa *Microsoft Word*. Contudo, para o registro e armazenamento dos demais termos que serão utilizados para as produções futuras, utilizaremos fichas terminológicas de base de dados computadorizada, devido ao volume de informações a serem armazenadas e manuseadas.

No próximo tópico, expomos, sucintamente, o processo de seleção e produção da amostragem dos verbetes de nosso protótipo de glossário.

### 3.9 Produção da amostragem de verbetes

A amostragem de verbetes a ser apresentada no capítulo 05 é composta por 25 termos, selecionados, de modo a constituir um recorte de valor significativo dos três subdomínios definidos nesta proposta (Conhecimentos Linguísticos, Matemáticos e Didático-Educacionais).

É importante destacar que ao se realizar a extração dos candidatos a termos, por meio de ferramenta do *AntConc*, não foi possível detectar os termos mais recorrentes por subdomínio, visto que todo o *corpus*, constituído por 157 textos, foi processado de uma única vez, apresentando, assim, esses dados em sua totalidade.

Naquele momento da pesquisa, não tínhamos a dimensão se o produto seria organizado por subdomínios temáticos, o ideal é que o *corpus* também tivesse sido separado de acordo com as áreas temáticas.

Nesse sentido, é que, como critério de escolha dos termos do protótipo, resolvemos adotar o de maior representatividade, baseados no aparecimento em textos especializados mais recentes da área, bem como nos documentos curriculares oficiais como a BNCC e nas matrizes de avaliações externas.

Foram selecionados 05 termos do primeiro subdomínio (Conhecimentos Linguísticos), 05 do segundo subdomínio (Conhecimentos Matemáticos) e 23 do último subdomínio (Conhecimentos Didático-Educacionais).

Insta destacar que o maior número de termos selecionados foi do terceiro subdomínio por este ser mais amplo, uma vez que traz aspectos gerais da educação, que englobam desde recursos didáticos, saberes inclusivos, saberes educacionais gerais, abordagens teóricas, programas, órgãos e plataformas tecnológico-educacionais, saberes relacionados a programas de formação até saberes relacionados às avaliações externas do MEC.

Elucidamos que, quanto ao enunciado definitório apresentado na amostra exibida no capítulo 5, todos os 25 foram redigidos pela pesquisadora, com base em conhecimentos prévios sobre o assunto ou consultas realizadas em sites e obras educacionais da área, bem como nos textos que constituem o *corpus* da pesquisa.

No caso das adaptações de conceitos preexistentes, indicamos, entre parênteses, o autor e ano da publicação do documento de origem.

Em relação às definições formuladas pela pesquisadora, baseados em Krieger e Finatto (2020), optou-se por seguir a tendência de privilegiar duas categorias: o *gênero próximo* e a *diferença específica*. O primeiro corresponde à parte do enunciado definitório que expressa a categoria ou classe geral e, o segundo, o que faz referência à(s) particularidade(s) que distingue(m) esse ente de outros da mesma classe.

Nos casos em que não foi possível seguir este formato, pautamo-nos em outras recomendações apontadas por Vézina et al. (2021), quanto à redação de uma definição terminológica **por compreensão** (visto no capítulo 2), pois se trata do formato considerado mais adequado e recorrente no âmbito da Terminologia.

Apresentados o percurso e os procedimentos metodológicos da pesquisa, expomos, no próximo capítulo, uma análise linguística preliminar, de cunho morfológico, dos termos da área da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## **4 ANÁLISE LINGUÍSTICO-MORFOLÓGICA DO CONJUNTO TERMINOLÓGICO**

Neste capítulo, apresentamos uma análise preliminar dos dados relativos ao comportamento linguístico do conjunto terminológico do domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere as suas configurações morfológicas. Para tanto, apresentamos uma contextualização desta análise, justificando sua importância e, em seguida, dialogamos com os dados sob à luz da Morfologia, apresentando as configurações linguísticas mais recorrentes em nosso estudo.

### **4.1 Contextualizando a análise**

Apresentadas as árvores de domínio com as subcategorias da área de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas subdivisões no capítulo metodológico, cabe-nos, agora, analisar o perfil terminológico dos termos que constituem o campo em estudo (ver relação dos termos na proposta de protótipo de glossário exibida no capítulo 5).

Santiago e Abreu (2010) esclarecem que a simples identificação de uma unidade lexical como sendo elemento integrante deste ou daquele campo do saber, embora seja importante, não é suficiente para uma descrição adequada da terminologia de uma área do conhecimento técnico-científico, sendo necessário, portanto, observar o funcionamento dos itens lexicais em diferentes tipos de representação linguística.

Nesse sentido, nosso intuito é apresentar, neste capítulo, mesmo que preliminarmente, algumas configurações linguísticas recorrentes na terminologia em estudo.

Nesse contexto, assim como ocorre com os estudos relativos à língua comum, que partem de análises baseadas em modelos linguísticos, de igual modo é necessário pensar e refletir sobre o léxico especializado, uma vez que, segundo Felber (1984), os estudos terminológicos também englobam uma preocupação analítica com a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática e a estilística dos termos.

Conforme apontam Santiago e Abreu (2010, p. 582), embora a descrição das propriedades linguísticas dos termos tenha sido deixada em segundo plano por algum tempo, com a evolução das pesquisas terminológicas, há um resgate da Terminologia, especialmente no que se refere a sua principal finalidade, qual seja “dar conta do funcionamento das unidades lexicais temáticas em situações que envolvam, principalmente, comunicação profissional, científica e acadêmica”.

Sob essa perspectiva é que para além do aspecto comunicativo, inerente ao termo, considerando os diversos contextos sociais em que a linguagem especializada está inserida, outras propriedades linguísticas também são suscetíveis de análise e, devido não só à limitação temporal da pesquisa, mas, sobretudo, à amplitude e variedade de termos que constituem o universo da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais, é que focaremos a análise apenas nos aspectos morfológicos dos termos deste domínio.

Todavia, compreendemos que uma análise dessa natureza irá adentrar o universo da semântica, sintaxe e fonologia, uma vez que, conforme aponta Basilio (2011), os processos de formação de palavras, especialmente, a derivação, ocorrem como fatores primordiais de ampliação do léxico, em que se fazem presentes tanto aspectos morfológicos, quanto sintáticos e semânticos.

Ademais, toda a complexidade do campo em estudo deve-se também ao fato deste ser relativamente novo no que diz respeito ao seu reconhecimento terminológico (não há registro de produtos terminográficos deste domínio nos sites acadêmicos, no BDTD e outros repositórios), além de apresentar fronteiras muito tênues com domínios já estabelecidos como a Educação e a Pedagogia, o que dificultou, a priori, o processo de identificação das unidades terminológicas da área pesquisada.

A própria natureza interdisciplinar do domínio investigado foi outro dificultador para sua identificação terminológica e para uma investigação mais pormenorizada de seu comportamento linguístico, uma vez que, geralmente, os profissionais que atuam nesta etapa do ensino trabalham com todas as disciplinas do currículo e, portanto, necessitam de capacitações que deem conta de toda essa variedade, gerando diversos documentos orientadores e formativos que abrigam uma enorme quantidade de possíveis termos da área.

Assim, mesmo que a ênfase dos programas de formação continuada de professores dos Anos Iniciais seja dada à leitura, escrita e alfabetização matemática, conforme já mencionado em capítulos anteriores, as propostas metodológicas dos

documentos formativos orientadores destes programas direcionam um trabalho pautado na interdisciplinaridade e apresentam, portanto, conhecimentos de outros campos do saber, distintos da Linguagem e da Matemática.

Desse modo, após esta fala inicial, passaremos a realizar, nos subtópicos a seguir, a análise linguística do perfil terminológico da área em tela, baseados em critérios morfológicos.

#### 4.2 Dialogando com os dados: uma análise terminológica à luz da Morfologia

Considerando que termos e palavras são unidades lexicais que pertencem a um mesmo sistema linguístico, tão importante quanto conhecer o processo de formação das palavras da língua comum, é compreender como o léxico especializado se constitui. Entrando em cena um ramo da Linguística, a Morfologia que, a grosso modo, ocupa-se do estudo da estrutura, formação e classificação das palavras.

A origem da palavra remete aos termos grego *morphé*, que significa “forma” e *logos + ia* (estudo) e trata do estudo da constituição das palavras e dos processos pelos quais elas são construídas a partir de seus constituintes significativos mínimos, os morfemas.

Assim, se termos e palavras pertencem a um mesmo sistema linguístico, depreende-se que, quanto ao nível morfológico, o processo de formação terminológica segue as mesmas diretrizes do léxico comum, tendo, pois, na derivação e composição, seus principais mecanismos de formação vocabular, responsáveis, portanto, por assim dizer, pela ampliação e enriquecimento do léxico especializado.

Segundo Petter (2016), o processo de derivação é o mais utilizado para formar novos itens lexicais e consiste no acréscimo de um afixo (prefixo ou sufixo) a uma base. Sendo que, quando há o acréscimo de um prefixo denominamos **derivação prefixal** e de um sufixo, **sufixal**. A autora menciona que dentre os processos, o sufixal é o mais recorrente.

Baseados no sistema de conceitos do conjunto terminológico da pesquisa, trazemos os seguintes exemplos para melhor ilustrar: *hiper* (prefixo) + *texto* (base) = *hipertexto*; *cópia* (base) + *ista* (sufixo) = *copista*. Mais adiante, traremos um recorte maior das ocorrências de termos constituídos por este mecanismo de formação em nosso estudo.

Além dos processos de derivação apresentados, temos também a **derivação imprópria, regressiva e parassintética**. No primeiro caso, há mudança de classe gramatical pela anteposição de um artigo, sem sofrer alteração em sua forma. Por exemplo: O *alfabetizar* é um dom (o alfabetizar – palavra substantivada) / A professora pretende *alfabetizar* todas as crianças da turma (pretende alfabetizar – locução verbal).

No segundo caso, **regressiva**, a forma derivada de uma unidade lexical sofre uma redução fonológica em relação à forma primitiva, como em: *debate* (forma derivada) / *debater* (forma primitiva). Observa-se que o verbo debater originou um substantivo deverbal, ou seja, um nome (substantivo) formado a partir de um verbo. A esse respeito, Basílio (2011) explica que

A formação de substantivos a partir de verbos tem três motivações principais: a motivação semântica ou denotativa, que corresponde a utilizar o significado do verbo para denotar seres e entidades; a motivação gramatical, que corresponde à adaptação do verbo a contextos sintáticos que exigem um substantivo; e a motivação textual, de concretização sintática, que corresponde ao uso de um substantivo derivado do verbo para fazer referência a uma estrutura verbal anteriormente utilizada no texto. (BASÍLIO, 2011, n.p).

E, por último, temos a **derivação parassintética**, que consiste no acréscimo simultâneo e dependente de um prefixo e um sufixo à base. Assim, temos: *i* (prefixo) + *letra* (base) + *ismo* (sufixo) = *iletrismo*. Trata-se de uma derivação parassintética porque não existem as formas *iletra* e *letrismo*.

Basília (2011, n.p) complementa que “na derivação parassintética temos [prefixo][base]sufixo]x, sendo que o prefixo especifica uma alteração semântica e o sufixo determina a categoria lexical X da palavra resultante”. No exemplo mencionado acima, temos o prefixo *i-* (mesmo que *in-*, indicativo de negação) modificando o sentido da base, negativando-a e o sufixo *-ismo* gerando um substantivo (*iletrismo*) a partir de outro substantivo (*letra*). O sufixo *-ismo* forma tanto substantivo de substantivo como adjetivos.

Quanto à **composição**, Petter (2016) pontua que consiste no processo de juntar uma base a outra, com ou sem alteração em sua estrutura fônica. Este método se dar por aglutinação (ocorre alteração na estrutura fônica) ou justaposição (sem alteração). Para exemplificar, temos: *fundo* (base) + *escola* (base) = *Fundescola*; *situação* (base) + *problema* (base) = *situação-problema*.

Nesta pesquisa, a formação de termos pelo mecanismo da composição apresentou-se pouco fecunda, uma vez que somente foi observado um registro de composição por aglutinação (Fundescola) e, no caso da justaposição, foram identificadas poucas ocorrências, se considerarmos o quantificado vislumbrado nos demais processos de formação. No quadro, a seguir, exibimos alguns exemplos:

**Quadro 6** – Exemplos de termos formados por justaposição<sup>84</sup>

Exemplos	Categorias de composição
abaixo-assinado	advérbio + substantivo
caça-palavras:	substantivo deverbal + substantivo
bolsa-família	substantivo + substantivo
bolsa-educação	substantivo + substantivo
trava-língua	substantivo + substantivo
Trovatrova	substantivo deverbal (trovar) + substantivo deverbal (trovar)
vídeo-minuto	substantivo + substantivo
questão-problema	substantivo + substantivo
situação-problema	substantivo + substantivo
divisão-comparação	substantivo + substantivo
divisão-repartição	substantivo + substantivo
Videoaula	substantivo + substantivo
ação-reflexão	substantivo + substantivo
ação-reflexão-ação	substantivo + substantivo + substantivo
hora-aula	substantivo + substantivo
hora-atividade	substantivo + substantivo
livre-docência	adjetivo + substantivo
professor-pesquisador	substantivo + substantivo
professor-tutor	substantivo + substantivo
saber-fazer	verbo + verbo

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 6 evidencia que a maior parte dos termos compostos são constituídos por hífen e pela combinação de dois ou mais substantivos. E, mesmo nos casos dos formados por *verbo + verbo*, o produto, em nosso caso, é sempre um substantivo.

Alves (2004, p. 41) pondera que “a unidade léxica composta, que funciona morfológica e semanticamente como um único elemento, não costuma manifestar formas recorrentes, o que a distingue da unidade constituída por derivação.

Além dos processos de formação de palavras mencionados, a Morfologia dispõe de outros que também promovem a renovação lexical e, de igual modo, foram identificados em nosso conjunto terminológico, tais como: o **hibridismo**, em que ocorre a junção de elementos de línguas distintas, como em *mili* (*mille* - latino) + *metro* (grego) = *milímetro*; a **abreviação**, que consiste na redução de uma palavra até seu

<sup>84</sup> Os exemplos exibidos nos quadros de 5 a 11 são de termos extraídos do conjunto terminológico pesquisado.

limite de compreensão (*foto – fotografia*); a **siglagem**, em que há a representação de um nome pelas letras iniciais das unidades léxicas que o compõem, formando uma sigla pronunciada de acordo com a designação de cada letra (*BNCC – Base Nacional Comum Curricular*), diferindo de **acronímia**, em que a unidade léxica é formada pela junção de letras ou sílabas iniciais de um grupo de palavras ou termos, que se pronunciam como uma só palavra (*CONAE – Conferência Nacional de Educação*); a **reduplicação**, consiste na repetição da unidade léxica, originando uma expressão imitativa ou onomatopeica (*lambe-lambe*); o **neologismo**, trata da invenção de novos termos para suprir uma lacuna de significação (*alfaletrar – junção de alfabetizar com letrar*); e os **empréstimos linguísticos**, em que unidades léxicas de outro idioma são incorporados à língua portuguesa, com alteração gráfica (*futebol - football*); e **estrangeirismo**, que consiste na incorporação de unidades léxicas de outro idioma à língua portuguesa, sem alteração gráfica (*outdoor*).

Destes processos mencionados, merecem atenção em nossa pesquisa a siglagem e o estrangeirismo. No primeiro caso, a siglagem, cujo termo é considerado um neologismo surgido a partir de sigla, busca-se atender a um princípio de economicidade linguística, com intuito de facilitar o processo comunicativo, tornando-o mais célere e eficiente, simplificando-se um termo mais amplo por meio de sua redução pelas iniciais das unidades léxicas que o compõem. A esse respeito, Alves (2004) pontua que este

tipo especial de composição sintagmática, a formação de unidades neológicas por meio de siglas, ou acronímica, resultada da lei da economia discursiva. O sintagma é reduzido de modo a tornar-se mais simples e mais eficaz no processo comunicativo. (ALVES, 2004, p. 56).

No domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a presença das siglas é muito recorrente. Verificou-se um número expressivo de 115 aparições, em função dos inúmeros programas formativos, sistemas e plataformas instituídas pelo MEC, mais facilmente identificados pelas siglas que os constituem. Dentre estas, observou-se uma predominância de acrônimos (siglas pronunciadas como palavras), conforme exibimos no quadro 7:

**Quadro 7 – Exemplos de termos formados por siglas e acrônimos**

<b>Siglas</b>		<b>Acrônimos</b>		
ABC	<i>PNL</i>	ANPED	<i>MEC</i>	<i>Prouca</i>
<i>BDTD</i>	PNLD	AVAMEC	MOBRAL	<i>QEdu</i>
<i>CEE</i>	<i>PNLL</i>	CAPEB	OBMEP	QualiTOPAMA
CME	<i>PNME</i>	Ceale	ONG	Renafor
<i>CNE</i>	PPGE	<i>CEEL</i>	ONU	Sealf
<i>Cnpq</i>	<i>PPGL</i>	<i>Cefam</i>	<i>PAIC</i>	SEB
<i>FME</i>	<i>SME</i>	<i>Cefort</i>	<i>PEIF</i>	<i>Secad</i>
<i>FNDE</i>	<i>SNE</i>	<i>Cenpec</i>	<i>PIBID</i>	<i>Seduc</i>
<i>FNEP</i>		<i>Cform</i>	<i>PISA</i>	<i>SEED</i>
<i>IAS</i>		<i>Conabe</i>	<i>PNAE</i>	<i>SEF</i>
<i>IBGE</i>		<i>CONAE</i>	<i>PNAIC</i>	<i>SEMED</i>
<i>NTE</i>		<i>DAEB</i>	<i>PNUD</i>	<i>Simec</i>
<i>OLP</i>		<i>DAGE</i>	<i>PPGecim</i>	<i>SisAlfa</i>
<i>PCN</i>		<i>ENAP</i>	<i>PRALER</i>	<i>SisPacto</i>
<i>PDDE</i>		<i>FUNDEB</i>	<i>Proalfa</i>	<i>TDIC</i>
<i>PDE</i>		<i>FUNDEF</i>	<i>Procampo</i>	<i>TIC</i>
<i>PME</i>		<i>Fundescola</i>	<i>Profa</i>	<i>Uncme</i>
<i>PNA</i>		<i>IES</i>	<i>ProfLetras</i>	<i>Undime</i>
<i>PNBE</i>		<i>INEP</i>	<i>ProfMat</i>	<i>Unesco</i>
<i>PNE</i>		<i>ISE</i>	<i>Pronacampo</i>	<i>Unicef</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quantos aos estrangeirismos, conforme assinala Alves (2004), são facilmente encontrados em vocabulários técnicos e em outros tipos de linguagens especiais, como a publicidade. No caso desta pesquisa, sua ocorrência é significativa, especialmente, entre os gêneros discursivos, dado aos avanços tecnológicos alcançados nos últimos anos, o que resultou no aparecimento de muitos gêneros digitais, que têm nas redes sociais, ambientes férteis para sua disseminação.

No quadro 8, apresentamos alguns exemplos:

**Quadro 8 – Exemplos de estrangeirismos**

<i>Outdoor</i>	<i>Gif</i>
<i>Slogan</i>	<i>Podcast</i>
<i>Spot</i>	<i>political remix</i>
<i>Jingle</i>	<i>Post</i>
<i>Slam</i>	<i>Trailer</i>
<i>Chat</i>	<i>Vidding</i>
<i>e-mail</i>	<i>Vlog</i>
<i>e-zine</i>	<i>Walkthrough</i>
<i>Fanfic</i>	<i>Blog</i>
<i>Fanzine</i>	<i>Padlet</i>
<i>Gameplay</i>	<i>Slide</i>
<i>Playlist</i>	<i>Website</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Explanados os principais processos de formação de palavras ou termos, exemplificados com unidades terminológicas de nosso próprio domínio de pesquisa, realizaremos, no tópico a seguir, uma análise mais detalhada do método mais recorrente em nosso sistema de conceitos, qual seja a derivação prefixal e sufixal.

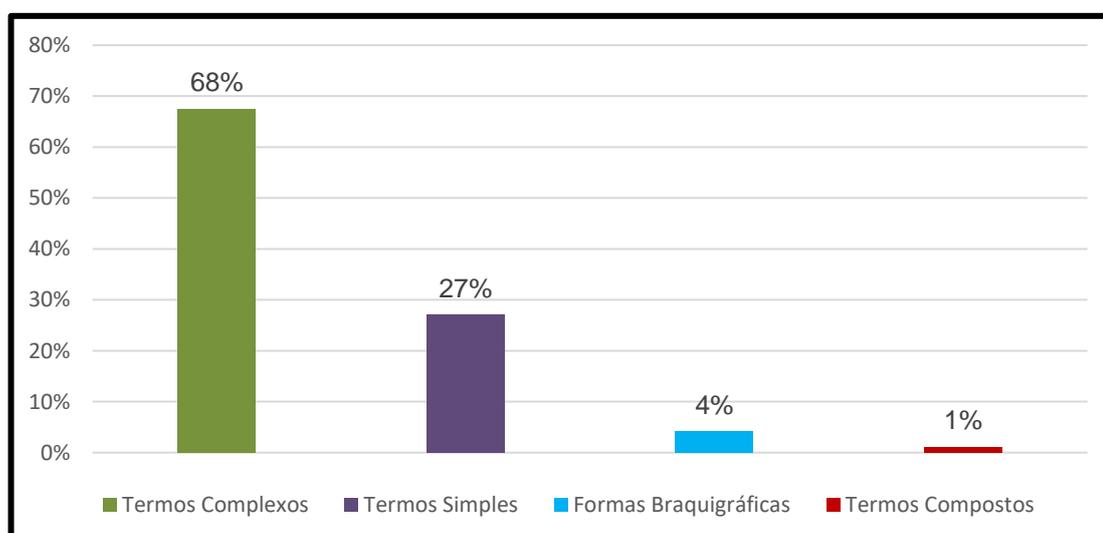
#### 4.2.1 Configurações morfológicas mais recorrentes no estudo

Independente da natureza investigativa, uma análise terminológica morfossemântica e/ou sintática, a priori, precisa identificar em seu repertório as unidades lexicais simples, compostas e complexas. As simples são formadas por apenas um radical, com ou sem afixos; as complexas, por dois ou mais radicais, com ou sem afixos; e as compostas também são constituídas por unidades lexicais formadas por dois ou mais radicais, por meio dos processos de composição por aglutinação ou justaposição.

Nesta pesquisa, foram reconhecidos 2.851 termos como pertencentes ao domínio da Formação Continuada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dos quais, 770 são unidades terminológicas simples, 31 compostas, 1.935 são complexas e 115 são formas braquigráficas (siglas). A seguir, apresentamos, no gráfico 2, o percentual de cada tipo de termo identificado em nosso estudo:

**Gráfico 2** – Percentual de tipos de termos do domínio

Fonte: Elaborado pela autora.



As análises preliminares mostraram que o perfil terminológico da área em estudo é constituído, em sua maioria, por termos complexos, de base substantival, que totalizam 68% do total de termos, seguidos pelos termos simples, que perfazem 27%, pelas formas braquigráficas (siglas), que representam 4% e, por último, os termos compostos, que somam 1%.

Vale destacar que, quanto às configurações morfológicas do conjunto terminológico em estudo, abordaremos apenas as dos termos simples e compostos, dada as limitações da pesquisa e a amplitude dos estudos voltados à formação dos termos complexos, embora estes se constituam como os mais recorrentes nesta pesquisa.

Partiremos da análise dos termos simples constituídos apenas por bases livres (sem acréscimo de afixos), seguida dos termos simples, cujas bases receberam acréscimo de afixos. No quadro 9, exemplificamos o primeiro caso:

**Quadro 9** – Exemplos de termos simples constituídos por bases livres

<b>Subdomínio 01 Conhecimentos Linguísticos</b>	<b>Subdomínio 02 Conhecimentos Matemáticos</b>	<b>Subdomínio 03 Conhecimentos Didático- Educaçãois</b>
<i>Fone</i>	<i>Soma</i>	<i>Lúdico</i>
<i>Língua</i>	<i>Igual</i>	<i>Item</i>
<i>Léxico</i>	<i>Razão</i>	-
<i>Texto</i>	<i>Resto</i>	-
<i>Fala</i>	<i>Total</i>	-
<i>Carta</i>	<i>Metro</i>	-
<i>Conto</i>	<i>Reta</i>	-
<i>Lenda</i>	<i>Cubo</i>	-
<i>Mito</i>	<i>Face</i>	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados extraídos do nosso conjunto terminológico, observa-se no quadro 9 que a presença maior dos termos simples formados por bases livres é nos dois primeiros subdomínios. Tal fato se justifica porque o terceiro subdomínio é constituído em sua grande maioria por termos complexos.

Embora haja esta representatividade de termos simples de base livre, a predominância no conjunto terminológico da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere aos termos simples, está no processo de formação por derivação, em que se sobressai a sufixal. Nos quadros 10, 11 e 12, exemplificamos a ocorrência de processos de derivação prefixal, sufixal e parassintética presentes em nosso estudo:

**Quadro 10** – Exemplos de derivação prefixal

<b>Prefixos</b>	<b>Sentido</b>	<b>Exemplos</b>
<i>A-</i>	<i>não, ausência</i>	<i>afasia, agrafia, alexia, Assemântico</i>
<i>Ad-</i>	<i>aproximação, junto de</i>	<i>advérbio</i>
<i>Alo-</i>	<i>Outro</i>	<i>alografia, alofone</i>
<i>Auto-</i>	<i>a sim próprio, a si mesmo</i>	<i>Autocrítica</i>
<i>Centi-</i>	<i>centésima parte</i>	<i>centigrama, centímetro, centilitro</i>
<i>Circum-</i>	<i>ao redor de</i>	<i>Circunferência</i>
<i>Deca-</i>	<i>Dez</i>	<i>decagrama, decâmetro, decalitre</i>
<i>Deci-</i>	<i>décima parte</i>	<i>decigrama, decímetro, decilitro</i>
<i>Di-</i>	<i>dois, duas vezes</i>	<i>difono, dígrafo, dissílaba, ditongo</i>
<i>Dis-</i>	<i>dificuldade, negação, diminuição</i>	<i>disgrafia, dislexia</i>
<i>Hecto-</i>	<i>Cem</i>	<i>hectograma, hectômetro, hectolitro</i>
<i>Hiper-</i>	<i>aumento, excesso, posição acima</i>	<i>hipertexto, hipermídia, hiperônimo, hiperlexia</i>
<i>Hipo-</i>	<i>debaixo, posição inferior</i>	<i>Hipônimo</i>
<i>Homo-</i>	<i>mesmo, igual</i>	<i>Homônimo</i>
<i>In-</i>	<i>Negação</i>	<i>Indisciplina</i>
<i>Infra-</i>	<i>abaixo de</i>	<i>Infratexto</i>
<i>Inter-</i>	<i>posição intermediária, entre</i>	<i>intertexto, interlocutor</i>
<i>Macro</i> <sup>85</sup>	<i>grande, logo</i>	<i>macrocampo, macroconceito, macroestrutura</i>
<i>Meta-</i>	<i>mudança, sucessão</i>	<i>metanálise, metaplasmo, metatexto</i>
<i>Mini-</i>	<i>Pequeno</i>	<i>minientrevista, miniconto</i>
<i>Mili-</i>	<i>Mil</i>	<i>miligrama, milímetro, mililitro</i>
<i>Mono-</i>	<i>um só, único</i>	<i>monolíngue, monossílaba</i>
<i>Multi-</i>	<i>muito, plural</i>	<i>Multilíngue</i>
<i>Pluri-</i>	<i>maior, mais</i>	<i>Plurilíngue</i>
<i>Poli-</i>	<i>Vários</i>	<i>polissílaba, polissemia</i>
<i>Pseudo</i> <sup>86</sup>	<i>Falso</i>	<i>pseudotexto, Pseudopalavra</i>
<i>Quilo-</i>	<i>Mil</i>	<i>quilograma, quilômetro, quilolitro</i>
<i>Re-</i>	<i>Repetição</i>	<i>reescrita, retomar</i>
<i>Sem-i</i>	<i>metade, meio, quase</i>	<i>Semivogal</i>
<i>Sub-</i>	<i>por baixo, inferior</i>	<i>Subtexto, subconjunto, submúltiplo</i>
<i>Tri-</i>	<i>Três</i>	<i>trilíngue, trissílaba</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se no quadro 10 que, quanto aos termos do subdomínio dos Conhecimentos Matemáticos, a presença dos prefixos do Sistema Internacional de Unidades (*deca, deci, mili, centi* e *quilo*) foi a mais produtiva na formação destes pelo processo de derivação prefixal. No que se refere ao primeiro subdomínio, Conhecimentos Linguísticos, os prefixos gregos *hiper, macro* (*falso prefixo*), *meta, a* e *di* foram os mais recorrentes.

No próximo quadro, exibiremos as ocorrências de termos de origem sufixal:

<sup>85</sup> *Macro* é considerado um falso prefixo porque possui por si só seu próprio radical e, portanto, seu próprio sentido. Assim, mesmo quando não está agrupado com uma palavra, tem seu significado.

<sup>86</sup> *Pseudo* é considerado um falso prefixo.

Quadro 11 – Exemplos de derivação sufixal

Sufixos	Sentido	Exemplos
-ção	ação, resultado de ação	<i>avaliação, definição, dialeção, certificação, dicionarização, palavração, silabação, textualização, antecipação, decifração, dedução, verificação, conversação, paragrafação, abreviação, comparação, derivação, adaptação, composição, personificação, pontuação, adivinhação, capacitação, dramatização, soletração, classificação, problematização, composição, fatoração, ampliação, didatização, dinamização, gamificação, municipalização, pedagogização, socialização, alfabetização</i>
-logia	Estudo	<i>dialetologia, fonologia, lexicologia, semiologia, morfologia, metodologia, fenomenologia</i>
-ismo	ciência, doutrina, conjunto de ideias	<i>dialogismo, grafismo, regionalismo, rotacismo, alfabetismo, cognitivismo, construtivismo, estruturalismo, gestaltismo, tradicionalismo, idiomatismo</i>
-ética	pertencente ou relativo a, próprio de	<i>Fonética</i>
-idade	qualidade; carácter, atributo	<i>formalidade, oralidade, textualidade, tonicidade, gestualidade, responsividade, ludicidade, capacidade, sonoridade, afetividade, alteridade, habilidade, dialogicidade</i>
-mento	ação, resultado de ação	<i>fraseamento, letramento, fatiamento, numeramento, acolhimento, agrupamento, nivelamento, planejamento, treinamento</i>
-ático	próprio de, ou relativo a	<i>Gramático</i>
-ema	noção de unidade mínima de um sistema	<i>gramema, lexema, fonema, grafema, morfema</i>
-grafia	escrita, registro	<i>lexicografia,</i>
-agem	ação, resultado de ação	<i>linguagem, porcentagem, amostragem, sondagem</i>
-ista	agente, profissão	<i>linguista, copista, chargista, articulista, fabulista</i>
-ica	técnica, arte, ciência	<i>Linguística</i>
-ia	técnica, arte, ciência, doutrina	<i>literacia, taxonomia, geometria, numeracia, pedagogia</i>
-ura	ação, resultado de ação	<i>leitura, escritura, abreviatura, dobradura</i>
-eto	Ideia de diminutivo	<i>folheto, livreto</i>
-ório	capacidade, possibilidade, utilidade ou relação	<i>Relatório</i>
-inha	Ideia de diminutivo	<i>quadrinha, tirinha, cruzadinha</i>
-dor	agente, profissão, instrumento	<i>educador, narrador, numerador, denominador, quantificador, multiplicador, transferidor, avaliador,</i>
-tor	agente, profissão, instrumento	<i>receptor, redator, descritor, distrator</i>
-ário	noção de relação com algo, de local ou espaço, de coletivo ou coleção, de agente ou de função.	<i>silabário, vocabulário</i>
-ável -ível	Possibilidade	<i>quantificável, variável, divisível</i>
-ida	ação ou resultado de	<i>Acolhida</i>
-al	ideia de conjunto ou quantidade, semelhança, relação, causa	<i>tutorial, amostral</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 11 ilustra, em função da representatividade elencada, a predominância de termos simples com formação léxica a partir de derivação sufixal. Ademais, evidencia que os sufixos que indicam ação ou resultado de ação (*-ção*, *-mento*), referem-se à ciência, doutrina ou conjunto de ideias (*-ismo*), apresentam ideia de qualidade, caráter ou atributo (*-idade*), indicam agente, profissão ou instrumento (*-ista*, *-dor*) e estudo (*-logia*), figuraram como os sufixos mais produtivos na formação dos termos do domínio.

Passaremos a exibir, no quadro 12, ocorrências de termos cujo processo de formação se dá pelo acréscimo simultâneo de afixos (derivação parassintética):

**Quadro 12 – Exemplos de derivação parassintética**

<b><i>agramatical, agrupamento</i></b>
<b><i>autodidatismo, autoformação</i></b>
<b><i>Enturmação</i></b>
<b><i>Enumeração</i></b>
<b><i>Decomposição</i></b>
<b><i>hipersegmentação, hipertextualidade</i></b>
<b><i>Hipossegmentação</i></b>
<b><i>heterofonia, Heteroglossia</i></b>
<b><i>Illegibilidade</i></b>
<b><i>lletrismo</i></b>
<b><i>interdiscursividade, intersubjetividade</i></b>
<b><i>metafonia, metaleitura,</i></b>
<b><i>multiletramento, multilinguismo, multissemiótico</i></b>
<b><i>releitura, recitação, reconhecimento</i></b>
<b><i>Quilometragem</i></b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise do quadro 12, constatamos que o número de ocorrências de derivação parassintética é relativamente pequeno se o compararmos com a quantidade de termos apresentados nos quadros 10 e 11, em que buscou-se apresentar, em todos os casos, uma representatividade expressiva de suas aparições no conjunto terminológico estudado.

Verificamos, ainda, que alguns dos prefixos mais recorrentes na formação dos termos por derivação prefixal, figuraram também na parassintética, como é o caso de *hiper-*, *meta-*, bem como os sufixos *-ismo* e *-ção*. Tal fato apenas reforça a produtividade destes afixos na formação dos termos de nossa área de estudo.

Devido à complexidade e amplitude que envolvem os estudos relacionados à formação dos termos complexos e, em função da limitação temporal desta pesquisa,

conforme já mencionado, optamos por não tratar desta temática, deixando a investigação e análise para pesquisas futuras.

Todavia, avaliamos como profícuas as ponderações, análises e proposta de protótipo de glossário por nós apresentada e esperamos que possam contribuir com os estudos linguísticos voltados para a Terminologia, especialmente, no que se refere à área da Formação Continuada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja identificação do conjunto terminológico, padece de reconhecimento.

Exposta a análise dos termos do domínio, exibimos, no próximo capítulo, nossa proposta de protótipo de glossário, por meio de uma amostragem de verbetes, bem como apresentamos o sistema de conceitos da área da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 5 GLOSSÁRIO DE TERMOS DA ÁREA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRESENTAÇÃO DE UM PROTÓTIPO

### 5.1 Introdução

O protótipo do *Glossário de Termos da Área da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* é uma obra monolíngue, escrita em língua portuguesa, que tem por objetivo apresentar os termos que compõem esse campo de especialidade, visando contribuir, diretamente, com os estudiosos que pesquisam o assunto e, sobretudo, auxiliar o trabalho desenvolvido por professores/formadores e educadores que atuam nos anos iniciais, principal público desse produto.

Nessa primeira versão será apresentado apenas um protótipo do glossário, com 25 verbetes selecionados, de modo a constituir uma amostra de valor significativo dos 3 subdomínios definidos para a área, a saber: Conhecimentos Linguísticos, Matemáticos e Didático-Educacionais.

Em versões futuras, pretendemos apresentar a obra completa que, em sua totalidade, será composta por um conjunto terminológico constituído por 2.851 termos.

As unidades terminológicas que constituem o protótipo de glossário pertencem ao domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo extraídas de textos especializados dessa área.

As entradas<sup>87</sup> do protótipo do glossário estão distribuídas nos três subdomínios. Todavia, em cada subdomínio, as unidades terminológicas estão organizadas em ordem alfabética para facilitar o acesso dos consulentes (professores alfabetizadores, formadores e pesquisadores em geral).

A macroestrutura<sup>88</sup> do produto exposto está organizado em dois blocos: i) sistema de conceitos: apresentação dos termos que compõem o domínio da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

---

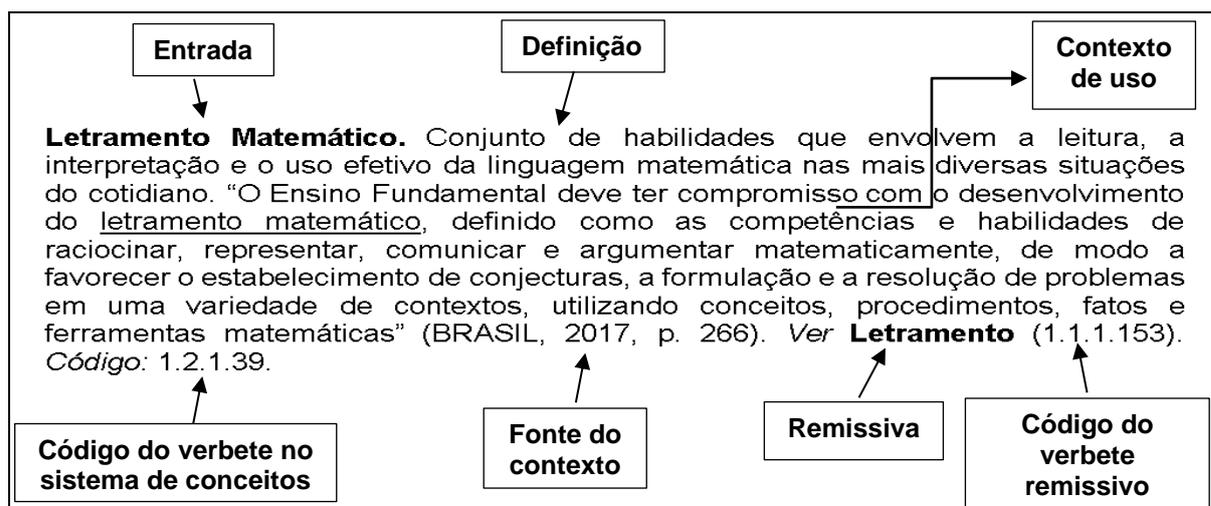
<sup>87</sup> São os termos propriamente ditos (compostos de uma ou mais palavras; siglas; abreviaturas; símbolos) (KRIEGER, FINATTO, 2020).

<sup>88</sup> A macroestrutura corresponde à estrutura global, a forma interna como uma obra dicionarística se organiza (KRIEGER, FINATTO, 2020).

distribuídos conforme os subdomínios propostos; ii) verbetes do protótipo do glossário: apresentação de unidades de especialidade da área em forma de entradas.

Quanto à microestrutura,<sup>89</sup> o protótipo de glossário é composto pelos seguintes elementos após a entrada: 1. Definição + 2. Contexto de uso (fonte) + 3. Remissiva<sup>90</sup> (se houver) + 4. Código no sistema de conceitos, conforme o modelo abaixo:

**Figura 35** – Modelo da microestrutura do protótipo de glossário



Fonte: Elaborado pela autora, com base em TUXI (2017, p. 172).

O primeiro elemento do verbete, a *entrada*, é grafado em negrito e informa o termo a ser apresentado. Ademais, é escrito com iniciais maiúsculas para dá-lhe maior ênfase. Em seguida, temos a *definição*, que traz o conceito do termo. Logo depois, expomos o *contexto*, trazendo um recorte textual em que o termo aparece sublinhado em seu contexto de uso. Seguindo, temos a *fonte*, em que se indica de onde o recorte textual foi retirado (referência). Por último, a *remissiva*, pode ocorrer ou não, remete o usuário a outro termo presente em outro verbete e é indicada pelo microparadigma “Ver”, seguido pela entrada remissiva grafada em negrito e pelo código informado no sistema de conceitos entre parênteses, de modo a facilitar o acesso do consulente.

Expomos, a seguir, o sistema de conceitos que apresenta o conjunto terminológico da área da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>89</sup> Microestrutura pode ser definida como o conjunto de informações que se seguem à entrada (BARBOSA, 1989), no qual constam a definição e mais uma variada gama de informações, conforme cada obra (categoria gramatical, contexto, remissões, etc.).

<sup>90</sup> Sistema de remissivas (referências cruzadas) consiste em uma “rede de relações léxico-semânticas” presentes em uma obra dicionarística, que busca “resgatar as relações semântico-conceptuais existentes entre as unidades lexicais” que compõem sua nomenclatura. (BARROS, 2004, p. 174).

## **5.2 Sistema de conceitos do conjunto terminológico**

O sistema de conceitos do presente conjunto terminológico está organizado em um domínio ou macrocampo conceitual (Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais) que, por sua vez, divide-se em três subdomínios (Conhecimentos Linguísticos, Matemáticos e Didático-Educacionais), os quais ainda apresentam categorias ou subcategorias, seguindo uma relação hierárquica que será apresentada, a seguir, nas propostas de sistemas de conceitos desse estudo, trazendo os termos do glossário em sua totalidade:

### **1. Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

#### **1.1 Conhecimentos Linguísticos**

1.1.1 Alfabetização e Linguagem (Saberes Gerais)

1.1.2 Saberes Relacionados aos Eixos da Língua Portuguesa

1.1.2.1 Leitura

1.1.2.2 Oralidade

1.1.2.3 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético

1.1.2.4 Produção de Textos (Orais, Escritos e Multissemióticos)

1.1.2.5 Análise Linguística

1.1.3 Saberes Relacionados aos Gêneros e Tipologias Textuais

1.1.3.1 Gêneros da Vida Cotidiana, Pública e da Pesquisa

1.1.3.2 Gêneros Literários

1.1.3.3 Gêneros Digitais

1.1.3.4 Tipologias Textuais

1.1.3.5 Saberes Gerais

1.1.4 Espaços, Recursos e Estratégias Educativas

#### **1.2 Conhecimentos Matemáticos**

1.2.1 Alfabetização Matemática (Saberes Gerais)

1.2.2 Saberes Relacionados às Unidades Temáticas da Matemática

1.2.2.1 Números

- 1.2.2.2 Álgebra
- 1.2.2.3 Grandezas e Medidas
- 1.2.2.4 Geometria
- 1.2.2.5 Probabilidade e Estatística
- 1.2.3 Materiais Manipulativos

### **1.3 Conhecimentos Didático-Educacionais**

- 1.3.1 Recursos e Instrumentos Didático-Pedagógicos
- 1.3.2 Saberes Inclusivos
- 1.3.3 Saberes Educacionais Gerais
- 1.3.4 Abordagens e Concepções Teóricas
- 1.3.5 Programas, Órgãos, Plataformas/Saberes Tecnológico-Educacionais
- 1.3.6 Saberes Relacionados a Programas de Formação
- 1.3.7 Saberes Relacionados às Avaliações Institucionais Externas (MEC)

### **1.1 Conhecimentos Linguísticos**

#### **1.1.1 Alfabetização e Linguagem (Saberes Gerais)**

- |   |  |
|---|--|
| 1.1.1.1 Acrofonia                       | 1.1.1.22 Autocorreção                            |
| 1.1.1.2 Acrônimo                        | 1.1.1.23 Autorreferenciação                      |
| 1.1.1.3 Agramatical                     | 1.1.1.24 Bilíngue                                |
| 1.1.1.4 Alfabetização                   | 1.1.1.25 Bilinguismo                             |
| 1.1.1.5 Alfabetização Formal            | 1.1.1.26 Campo Artístico-Literário               |
| 1.1.1.6 Alfabetização Funcional         | 1.1.1.27 Campo da Vida Cotidiana                 |
| 1.1.1.7 Alfabetizar                     | 1.1.1.28 Campo da Vida Pública                   |
| 1.1.1.8 Alfabeto Fonético Internacional | 1.1.1.29 Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa |
| 1.1.1.9 Alfalettar                      | 1.1.1.30 Campo Semântico                         |
| 1.1.1.10 Alofone                        | 1.1.1.31 Campos de Atuação                       |
| 1.1.1.11 Alografia                      | 1.1.1.32 Capacidade Comunicativa                 |
| 1.1.1.12 Análise Linguística            | 1.1.1.33 Capacidade Linguística                  |
| 1.1.1.13 Analogia                       | 1.1.1.34 Capacidade Motora                       |
| 1.1.1.14 Aparelho Fonador               | 1.1.1.35 Código Alfabético                       |
| 1.1.1.15 Arquifonema                    | 1.1.1.36 Código Alfanumérico                     |
| 1.1.1.16 Assemântico                    | 1.1.1.37 Código Linguístico                      |
| 1.1.1.17 Atividade Epilinguística       | 1.1.1.38 Competência Comunicativa                |
| 1.1.1.18 Atividade Metalinguística      | 1.1.1.39 Competência Discursiva                  |
| 1.1.1.19 Atividade Motora               | 1.1.1.40 Competência Linguística                 |
| 1.1.1.20 Ato Enunciativo                | 1.1.1.41 Competência Sociolinguística            |
| 1.1.1.21 Ato Interlocutivo              |  |

- 1.1.1.42 Componente Fonológico
- 1.1.1.43 Componente Humorístico
- 1.1.1.44 Componente Ortográfico
- 1.1.1.45 Componente Semântico
- 1.1.1.46 Comunicação Discursiva
- 1.1.1.47 Comunicação Verbal
- 1.1.1.48 Conhecimento Lexical
- 1.1.1.49 Conhecimento Linguístico-Discursivo
- 1.1.1.50 Conhecimento Pragmático
- 1.1.1.51 Consciência Fonêmica
- 1.1.1.52 Consciência Fonológica
- 1.1.1.53 Consciência Intrassilábica
- 1.1.1.54 Consciência Morfológica
- 1.1.1.55 Consciência Silábica
- 1.1.1.56 Conteúdo Semiótico
- 1.1.1.57 Contexto Linguístico
- 1.1.1.58 Contexto Semântico
- 1.1.1.59 Conversão Fonológica
- 1.1.1.60 Cultura Escrita
- 1.1.1.61 Cultura Grafocêntrica
- 1.1.1.62 Cultura Letrada
- 1.1.1.63 Definição
- 1.1.1.64 Definição Etimológica
- 1.1.1.65 Desvio da Norma Culta
- 1.1.1.66 Dialeção
- 1.1.1.67 Dialeto Caipira
- 1.1.1.68 Dialeto Familiar
- 1.1.1.69 Dialeto Oral
- 1.1.1.70 Dialectologia
- 1.1.1.71 Dialogia
- 1.1.1.72 Dialogicidade
- 1.1.1.73 Dialogismo
- 1.1.1.74 Dicionarização
- 1.1.1.75 Dífono
- 1.1.1.76 Dimensão Fonológica
- 1.1.1.77 Dimensão Semântica
- 1.1.1.78 Discursividade
- 1.1.1.79 Discurso
- 1.1.1.80 Discurso Monológico
- 1.1.1.81 Discurso Polifônico
- 1.1.1.82 Diversidade Lexical
- 1.1.1.83 Diversidade Linguística
- 1.1.1.84 Elocução
- 1.1.1.85 Empréstimo Linguístico
- 1.1.1.86 Enumeração
- 1.1.1.87 Enunção
- 1.1.1.88 Enunciado
- 1.1.1.89 Enunciatário
- 1.1.1.90 Estratégia Alfabética
- 1.1.1.91 Estratégia Fonológica
- 1.1.1.92 Estratégia Metacognitiva
- 1.1.1.93 Estrutura Discursiva
- 1.1.1.94 Etimologia
- 1.1.1.95 Eventos de Letramento
- 1.1.1.96 Exceção Gramatical
- 1.1.1.97 Expressão Idiomática
- 1.1.1.98 Falso Cognato
- 1.1.1.99 Fenômeno Linguístico
- 1.1.1.100 Fone
- 1.1.1.101 Fonética
- 1.1.1.102 Fonetização
- 1.1.1.103 Fonologia
- 1.1.1.104 Forma Dicionarizada
- 1.1.1.105 Formalidade
- 1.1.1.106 Fraseamento
- 1.1.1.107 Gíria
- 1.1.1.108 Grafia
- 1.1.1.109 Grafismo
- 1.1.1.110 Gramática Artificial
- 1.1.1.111 Gramática Contextualizada
- 1.1.1.112 Gramática Descontextualizada
- 1.1.1.113 Gramática Descritiva
- 1.1.1.114 Gramática Internalizada
- 1.1.1.115 Gramática Normativa
- 1.1.1.116 Gramática Pedagógica
- 1.1.1.117 Gramática Prescritiva
- 1.1.1.118 Gramática Tradicional
- 1.1.1.119 Gramático
- 1.1.1.120 Gramema
- 1.1.1.121 Heterofonia
- 1.1.1.122 Heterogeneidade Linguística
- 1.1.1.123 Heteroglossia
- 1.1.1.124 Heteronomia
- 1.1.1.125 Hieróglifo
- 1.1.1.126 Hipercorreção
- 1.1.1.127 Hipermissão
- 1.1.1.128 Hipersegmentação
- 1.1.1.129 Hipertexto
- 1.1.1.130 Hipertextualidade
- 1.1.1.131 Hipossegmentação
- 1.1.1.132 Idiomatismo
- 1.1.1.133 Ilegibilidade
- 1.1.1.134 Ilegível
- 1.1.1.135 Ilustrismo
- 1.1.1.136 Informatividade

- 1.1.1.137 Infratexto
- 1.1.1.138 Intencionalidade Discursiva
- 1.1.1.139 Interação Discursiva
- 1.1.1.140 Interação Verbal
- 1.1.1.141 Interacionismo Sociodiscursivo
- 1.1.1.142 Interdiscursividade
- 1.1.1.143 Interlocução
- 1.1.1.144 Interpretação Textual
- 1.1.1.145 Intersubjetividade
- 1.1.1.146 Intertexto
- 1.1.1.147 Intertextualidade
- 1.1.1.148 Intratextualidade
- 1.1.1.149 Jargão
- 1.1.1.150 Juntura Vocabular
- 1.1.1.151 Legibilidade
- 1.1.1.152 Legível
- 1.1.1.153 Letramento
- 1.1.1.154 Letramento Literário
- 1.1.1.155 Letrar
- 1.1.1.156 Lexema
- 1.1.1.157 Lexicalização
- 1.1.1.158 Léxico
- 1.1.1.159 Lexicografia
- 1.1.1.160 Lexicologia
- 1.1.1.161 Língua
- 1.1.1.162 Língua Ágrafa
- 1.1.1.163 Língua de Prestígio Social
- 1.1.1.164 Língua Escrita
- 1.1.1.165 Língua Falada
- 1.1.1.166 Língua Formal
- 1.1.1.167 Língua Materna
- 1.1.1.168 Língua Minoritária
- 1.1.1.169 Língua Natural
- 1.1.1.170 Língua Oficial
- 1.1.1.171 Língua Padrão
- 1.1.1.172 Língua Popular
- 1.1.1.173 Língua Vernácula
- 1.1.1.174 Linguagem
- 1.1.1.175 Linguagem Científica
- 1.1.1.176 Linguagem Coloquial
- 1.1.1.177 Linguagem Corporal
- 1.1.1.178 Linguagem Digital
- 1.1.1.179 Linguagem Escrita
- 1.1.1.180 Linguagem Formal
- 1.1.1.181 Linguagem Imagética
- 1.1.1.182 Linguagem Informal
- 1.1.1.183 Linguagem Jornalística
- 1.1.1.184 Linguagem Natural
- 1.1.1.185 Linguagem Objetiva
- 1.1.1.186 Linguagem Oral
- 1.1.1.187 Linguagem Persuasiva
- 1.1.1.188 Linguagem Pictórica
- 1.1.1.189 Linguagem Poética
- 1.1.1.190 Linguagem Polissêmica
- 1.1.1.191 Linguagem Regional
- 1.1.1.192 Linguagem Simbólica
- 1.1.1.193 Linguagem Sonora
- 1.1.1.194 Linguagem Subjetiva
- 1.1.1.195 Linguagem Técnica
- 1.1.1.196 Linguagem Visual
- 1.1.1.197 Linguagem Visual-Motora
- 1.1.1.198 Linguista
- 1.1.1.199 Linguística
- 1.1.1.200 Literacia
- 1.1.1.201 Macrocampo
- 1.1.1.202 Macroconceito
- 1.1.1.203 Macroestrutura
- 1.1.1.204 Macroinformação
- 1.1.1.205 Macrolinguístico
- 1.1.1.206 Mapeamento Ortográfico
- 1.1.1.207 Mecanismo Extralinguístico
- 1.1.1.208 Memória Etimológica
- 1.1.1.209 Memória Fonológica
- 1.1.1.210 Memória Lexical
- 1.1.1.211 Memória Literária
- 1.1.1.212 Memória Ortográfica
- 1.1.1.213 Memória Semântica
- 1.1.1.214 Memorização Mecânica
- 1.1.1.215 Mensagem Explícita
- 1.1.1.216 Mensagem Implícita
- 1.1.1.217 Mensagem Informativa
- 1.1.1.218 Metafonia
- 1.1.1.219 Metaleitura
- 1.1.1.220 Metalinguagem
- 1.1.1.221 Metanálise
- 1.1.1.222 Metaplasmo
- 1.1.1.223 Metatexto
- 1.1.1.224 Método Alfabético
- 1.1.1.225 Método Analítico
- 1.1.1.226 Método da Palavração
- 1.1.1.227 Método Fônico
- 1.1.1.228 Método Fônico Analítico
- 1.1.1.229 Método Global
- 1.1.1.230 Método Silábico
- 1.1.1.231 Método Sintético
- 1.1.1.232 Métodos de Alfabetização

- 1.1.1.233 Modalidade Escrita
- 1.1.1.234 Modalidade Oral
- 1.1.1.235 Modalizador
- 1.1.1.236 Modelo Canônico
- 1.1.1.237 Monitoração da Linguagem
- 1.1.1.238 Monolíngue
- 1.1.1.239 Monolingüismo
- 1.1.1.240 Monotongação
- 1.1.1.241 Mudança Linguística
- 1.1.1.242 Multiletramento
- 1.1.1.243 Multilíngue
- 1.1.1.244 Multilingüismo
- 1.1.1.245 Multissemiótico
- 1.1.1.246 Neologismo
- 1.1.1.247 Nível de Fluência
- 1.1.1.248 Nível Fonêmico
- 1.1.1.249 Nível Fonológico
- 1.1.1.250 Nível Morfológico
- 1.1.1.251 Nível Pragmático
- 1.1.1.252 Nível Semântico
- 1.1.1.253 Nivelamento Linguístico
- 1.1.1.254 Nomenclatura Gramatical
- 1.1.1.255 Norma Culta
- 1.1.1.256 Norma-Padrão
- 1.1.1.257 Normatividade
- 1.1.1.258 Normatização
- 1.1.1.259 Notação Alfabética
- 1.1.1.260 Oralidade
- 1.1.1.261 Padrão Estereotipado da Linguagem
- 1.1.1.262 Palavra Cognata
- 1.1.1.263 Palavra Dicionarizada
- 1.1.1.264 Palavra Familiar
- 1.1.1.265 Palavra Hipossegmentada
- 1.1.1.266 Palavração
- 1.1.1.267 Patrimônio Linguístico
- 1.1.1.268 Perfil Ortográfico
- 1.1.1.269 Perspectiva Enunciativo-Discursiva
- 1.1.1.270 Pictografia
- 1.1.1.271 Pluralidade Linguística
- 1.1.1.272 Plurilíngue
- 1.1.1.273 Polifonia
- 1.1.1.274 Política Linguística
- 1.1.1.275 Ponto Articulador
- 1.1.1.276 Posição Intervocálica
- 1.1.1.277 Pragmatismo
- 1.1.1.278 Práticas de Leitura
- 1.1.1.279 Práticas de Letramento
- 1.1.1.280 Práticas de Linguagem
- 1.1.1.281 Práticas Escolares de Alfabetização
- 1.1.1.282 Práticas Escolares de Letramento
- 1.1.1.283 Preconceito Linguístico
- 1.1.1.284 Predição
- 1.1.1.285 Preditor
- 1.1.1.286 Primeira Língua
- 1.1.1.287 Princípio Acrofônico
- 1.1.1.288 Princípio Alfabético
- 1.1.1.289 Processo Interlocutivo
- 1.1.1.290 Proficiência
- 1.1.1.291 Projeto de Dizer
- 1.1.1.292 Pseudoleitura
- 1.1.1.293 Pseudônimo
- 1.1.1.294 Pseudopalavra
- 1.1.1.295 Pseudotexto
- 1.1.1.296 Psicogênese
- 1.1.1.297 Psicogênese da Língua Escrita
- 1.1.1.298 Psicolinguística
- 1.1.1.299 Quantificador Linguístico
- 1.1.1.300 Realismo Nominal
- 1.1.1.301 Recodificação
- 1.1.1.302 Fonológica
- 1.1.1.303 Recursividade
- 1.1.1.304 Regionalismo
- 1.1.1.305 Registro Pictórico
- 1.1.1.306 Relação Intertextual
- 1.1.1.307 Repertório Lexical
- 1.1.1.308 Repertório Linguístico
- 1.1.1.309 Repertório Vocabular
- 1.1.1.310 Representação Fonética
- 1.1.1.311 Representação Imagética
- 1.1.1.312 Representação Lexical
- 1.1.1.313 Representação Sensorio-Motora
- 1.1.1.314 Retextualização
- 1.1.1.315 Rotacismo
- 1.1.1.316 Saliência Textual
- 1.1.1.317 Segunda Língua
- 1.1.1.318 Seleção Vocabular
- 1.1.1.319 Semiologia
- 1.1.1.320 Semiose
- 1.1.1.321 Silabação
- 1.1.1.322 Sinal Diacrítico
- 1.1.1.323 Sistema Fonológico

- |   |  |
|---|--|
| 1.1.1.324 Sistema Linguístico           | 1.1.1.350 Transcodificação Linguística |
| 1.1.1.325 Sistema Notacional Alfabético | 1.1.1.351 Transcrição Fonética         |
| 1.1.1.326 Sociedade Grafocêntrica       | 1.1.1.352 Transitividade               |
| 1.1.1.327 Sociolinguística              | 1.1.1.353 Trilingue                    |
| 1.1.1.328 Sonorização Fonêmica          | 1.1.1.354 Unidade Fonológica           |
| Intervocálica                           | 1.1.1.355 Unidade Semântica            |
| 1.1.1.329 Sotaque                       | 1.1.1.356 Unidade Sonora Mínima        |
| 1.1.1.330 Subjetividade                 | 1.1.1.357 Valor Preditivo              |
| 1.1.1.331 Subtexto                      | 1.1.1.358 Variação Diacrônica          |
| 1.1.1.332 Supressão Silábica            | 1.1.1.359 Variação Dialetal            |
| 1.1.1.333 Taxonomia                     | 1.1.1.360 Variação Estilística         |
| 1.1.1.334 Tematização                   | 1.1.1.361 Variação Linguística         |
| 1.1.1.335 Teorização Gramatical         | 1.1.1.362 Variação Sincrônica          |
| 1.1.1.336 Terminologia Gramatical       | 1.1.1.363 Variante Linguística         |
| 1.1.1.337 Texto                         | Estigmatizada                          |
| 1.1.1.338 Texto Imagético               | 1.1.1.364 Variedade Linguística        |
| 1.1.1.339 Texto Literário               | 1.1.1.365 Variedade Linguística de     |
| 1.1.1.340 Texto Multimidiático          | Prestígio                              |
| 1.1.1.341 Texto Multimodal              | 1.1.1.366 Variedade Linguística        |
| 1.1.1.342 Texto Multissemiótico         | Estigmatizada                          |
| 1.1.1.343 Texto Não Verbal              | 1.1.1.367 Variedade Padrão             |
| 1.1.1.344 Texto Simples                 | 1.1.1.368 Virada Pragmática            |
| 1.1.1.345 Texto Verbal                  | 1.1.1.369 Vocabulário Dicionarizado    |
| 1.1.1.346 Textualidade                  | 1.1.1.370 Vocabulário Diversificado    |
| 1.1.1.347 Textualização                 | 1.1.1.371 Vocabulário Familiar         |
| 1.1.1.348 Tonicidade                    | 1.1.1.372 Vocabulário Inadequado       |
| 1.1.1.349 Tradição Gramatical           | 1.1.1.373 Vocábulo                     |

## 1.1.2 Saberes Relacionados aos Eixos da Língua Portuguesa

### 1.1.2.1 Leitura

- |                                   |                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1.1.2.1.1 Antecipação             | 1.1.2.1.15 Extrapolação         |
| 1.1.2.1.2 Competência Leitora     | 1.1.2.1.16 Fatiamento           |
| 1.1.2.1.3 Compreensão Global      | 1.1.2.1.17 Fluência Leitora     |
| 1.1.2.1.4 Compreensão Leitora     | 1.1.2.1.18 Inferência           |
| 1.1.2.1.5 Compreensão Literal     | 1.1.2.1.19 Informação Explícita |
| 1.1.2.1.6 Conversão Grafofonêmica | 1.1.2.1.20 Informação Implícita |
| 1.1.2.1.7 Decifração              | 1.1.2.1.21 Leitor Aprendiz      |
| 1.1.2.1.8 Decodificação           | 1.1.2.1.22 Leitor Autônomo      |
| 1.1.2.1.9 Dedução                 | 1.1.2.1.23 Leitor Competente    |
| 1.1.2.1.10 Elaboração de Hipótese | 1.1.2.1.24 Leitor Decodificador |
| 1.1.2.1.11 Entendimento Global    | 1.1.2.1.25 Leitor Experiente    |
| 1.1.2.1.12 Entrelinhas            | 1.1.2.1.26 Leitor Fluente       |
| 1.1.2.1.13 Estratégia de Leitura  | 1.1.2.1.27 Leitor Iniciante     |
| 1.1.2.1.14 Expectativa de Leitura | 1.1.2.1.28 Leitor Literário     |

- |            |                       |            |                          |
|------------|-----------------------|------------|--------------------------|
| 1.1.2.1.29 | Leitor Passivo        | 1.1.2.1.52 | Leitura Literária        |
| 1.1.2.1.30 | Leitor Proficiente    | 1.1.2.1.53 | Leitura Mediada          |
| 1.1.2.1.31 | Leitura               | 1.1.2.1.54 | Leitura Mimética         |
| 1.1.2.1.32 | Leitura Alternada     | 1.1.2.1.55 | Leitura Multissemiótica  |
| 1.1.2.1.33 | Leitura Automatizada  | 1.1.2.1.56 | Leitura Partilhada       |
| 1.1.2.1.34 | Leitura Autônoma      | 1.1.2.1.57 | Leitura Passiva          |
| 1.1.2.1.35 | Leitura Colaborativa  | 1.1.2.1.58 | Leitura Prévia           |
| 1.1.2.1.36 | Leitura Coletiva      | 1.1.2.1.59 | Leitura Proficiente      |
| 1.1.2.1.37 | Leitura Compartilhada | 1.1.2.1.60 | Leitura Prosódica        |
| 1.1.2.1.38 | Leitura Compreensiva  | 1.1.2.1.61 | Leitura Silenciosa       |
| 1.1.2.1.39 | Leitura Deleite       | 1.1.2.1.62 | Leitura Superficial      |
| 1.1.2.1.40 | Leitura Dinâmica      | 1.1.2.1.63 | Mediação de Leitura      |
| 1.1.2.1.41 | Leitura em Voz Alta   | 1.1.2.1.64 | Mediador de Leitura      |
| 1.1.2.1.42 | Leitura Exploratória  | 1.1.2.1.65 | Procedimentos de Leitura |
| 1.1.2.1.43 | Leitura Extensiva     | 1.1.2.1.66 | Proficiência Leitora     |
| 1.1.2.1.44 | Leitura Fluente       | 1.1.2.1.67 | Protocolos de Leitura    |
| 1.1.2.1.45 | Leitura Global        | 1.1.2.1.68 | Reconhecimento Global    |
| 1.1.2.1.46 | Leitura Incidental    | 1.1.2.1.69 | Releitura                |
| 1.1.2.1.47 | Leitura Individual    | 1.1.2.1.70 | Retenção                 |
| 1.1.2.1.48 | Leitura Informativa   | 1.1.2.1.71 | Seleção                  |
| 1.1.2.1.49 | Leitura Integral      | 1.1.2.1.72 | Sentido Global           |
| 1.1.2.1.50 | Leitura Linear        | 1.1.2.1.73 | Verificação              |
| 1.1.2.1.51 | Leitura Literal       |            |                          |

### 1.1.2.2 Oralidade

- |            |                          |            |                            |
|------------|--------------------------|------------|----------------------------|
| 1.1.2.2.1  | Alternância de Fala      | 1.1.2.2.22 | Expressividade             |
| 1.1.2.2.2  | Aspecto Paralinguístico  | 1.1.2.2.23 | Fala                       |
| 1.1.2.2.3  | Compreensão Oral         | 1.1.2.2.24 | Fala Espontânea            |
| 1.1.2.2.4  | Comunicação Oral         | 1.1.2.2.25 | Fala Formal                |
| 1.1.2.2.5  | Conversa Informal        | 1.1.2.2.26 | Fala Informal              |
| 1.1.2.2.6  | Conversação              | 1.1.2.2.27 | Falante Nativo             |
| 1.1.2.2.7  | Declamação               | 1.1.2.2.28 | Falante Ouvinte            |
| 1.1.2.2.8  | Elemento Cinésico        | 1.1.2.2.29 | Fluência Oral              |
| 1.1.2.2.9  | Elemento Paralinguístico | 1.1.2.2.30 | Gesto Comunicativo         |
| 1.1.2.2.10 | Entonação                | 1.1.2.2.31 | Gestualidade               |
| 1.1.2.2.11 | Escuta Atenta            | 1.1.2.2.32 | Informação Paratextual     |
| 1.1.2.2.12 | Escuta Ativa             | 1.1.2.2.33 | Interação Oral             |
| 1.1.2.2.13 | Escuta Autônoma          | 1.1.2.2.34 | Intercâmbio Conversacional |
| 1.1.2.2.14 | Escuta Compartilhada     | 1.1.2.2.35 | Marcador Conversacional    |
| 1.1.2.2.15 | Escuta Compreensiva      | 1.1.2.2.36 | Marcas de Oralidade        |
| 1.1.2.2.16 | Escuta Sensível          | 1.1.2.2.37 | Modos de Falar             |
| 1.1.2.2.17 | Exposição Dialogada      | 1.1.2.2.38 | Oralidade Pública          |
| 1.1.2.2.18 | Exposição Oral           | 1.1.2.2.39 | Performance Oral           |
| 1.1.2.2.19 | Expressão Corporal       | 1.1.2.2.40 | Pronúncia                  |
| 1.1.2.2.20 | Expressão Facial         | 1.1.2.2.41 | Prosódia                   |
| 1.1.2.2.21 | Expressão Oral           | 1.1.2.2.42 | Recitação                  |

- |            |                     |            |                |
|------------|---------------------|------------|----------------|
| 1.1.2.2.43 | Relato Oral         | 1.1.2.2.47 | Tradição Oral  |
| 1.1.2.2.44 | Ritmo de Fala       | 1.1.2.2.48 | Turnos de Fala |
| 1.1.2.2.45 | Segmentação da Fala | 1.1.2.2.49 | Voz Audível    |
| 1.1.2.2.46 | Timbre de Voz       |            |                |

### 1.1.2.3 Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético

- |            |                         |            |                               |
|------------|-------------------------|------------|-------------------------------|
| 1.1.2.3.1  | Alinhamento de Escrita  | 1.1.2.3.24 | Estágio Ortográfico           |
| 1.1.2.3.2  | Caligrafia              | 1.1.2.3.25 | Etapa Alfabética              |
| 1.1.2.3.3  | Codificação             | 1.1.2.3.26 | Etapa Ortográfica             |
| 1.1.2.3.4  | Código Escrito          | 1.1.2.3.27 | Expressão Escrita             |
| 1.1.2.3.5  | Conversão Fonografêmica | 1.1.2.3.28 | Fase Alfabética               |
| 1.1.2.3.6  | Copista                 | 1.1.2.3.29 | Fase Ortográfica              |
| 1.1.2.3.7  | Escriba                 | 1.1.2.3.30 | Fase Pré-Alfabética           |
| 1.1.2.3.8  | Escrita                 | 1.1.2.3.31 | Fase Silábica-Alfabética      |
| 1.1.2.3.9  | Escrita Alfabética      | 1.1.2.3.32 | Função Social da Escrita      |
| 1.1.2.3.10 | Escrita Autônoma        | 1.1.2.3.33 | Garatuja                      |
| 1.1.2.3.11 | Escrita Colaborativa    | 1.1.2.3.34 | Hipótese Alfabética           |
| 1.1.2.3.12 | Escrita Coletiva        | 1.1.2.3.35 | Hipótese Pré-Silábica         |
| 1.1.2.3.13 | Escrita Compartilhada   | 1.1.2.3.36 | Hipótese Silábica             |
| 1.1.2.3.14 | Escrita Enumerativa     | 1.1.2.3.37 | Hipótese Silábica-Alfabética  |
| 1.1.2.3.15 | Escrita Espontânea      | 1.1.2.3.38 | Nível Alfabético              |
| 1.1.2.3.16 | Escrita Fluente         | 1.1.2.3.39 | Nível Ortográfico             |
| 1.1.2.3.17 | Escrita Ideográfica     | 1.1.2.3.40 | Nível Silábico                |
| 1.1.2.3.18 | Escrita Ortográfica     | 1.1.2.3.41 | Nível Silábico-Alfabético     |
| 1.1.2.3.19 | Escrita Partilhada      | 1.1.2.3.42 | Orientação da Escrita         |
| 1.1.2.3.20 | Escrita Pictográfica    | 1.1.2.3.43 | Segmentação da Escrita        |
| 1.1.2.3.21 | Escritura               | 1.1.2.3.44 | Segmentação de Palavras       |
| 1.1.2.3.22 | Estágio Alfabético      | 1.1.2.3.45 | Sistema de Escrita Alfabética |
| 1.1.2.3.23 | Estágio Logográfico     | 1.1.2.3.46 | Sistema Escrito Ideográfico   |

### 1.1.2.4 Produção de Textos (Orais, Escritos e Multissemióticos)

- |            |                          |            |                         |
|------------|--------------------------|------------|-------------------------|
| 1.1.2.4.1  | Adequação Contextual     | 1.1.2.4.13 | Contexto Enunciativo    |
| 1.1.2.4.2  | Adequação Linguística    | 1.1.2.4.14 | Contexto Social         |
| 1.1.2.4.3  | Adequação Vocabular      | 1.1.2.4.15 | Diagramação Textual     |
| 1.1.2.4.4  | Coerência Textual        | 1.1.2.4.16 | Discurso Direto         |
| 1.1.2.4.5  | Coesão Textual           | 1.1.2.4.17 | Discurso Indireto       |
| 1.1.2.4.6  | Competência Escritora    | 1.1.2.4.18 | Discurso Indireto Livre |
| 1.1.2.4.7  | Condição de Produção     | 1.1.2.4.19 | Encadeamento de Ideias  |
| 1.1.2.4.8  | Construção Composicional | 1.1.2.4.20 | Encadeamento Lógico     |
| 1.1.2.4.9  | Contexto Comunicativo    | 1.1.2.4.21 | Intenção Comunicativa   |
| 1.1.2.4.10 | Contexto de Produção     | 1.1.2.4.22 | Linearidade Cronológica |
| 1.1.2.4.11 | Contexto de Uso          | 1.1.2.4.23 | Marca de Atemporalidade |
| 1.1.2.4.12 | Contexto Discursivo      | 1.1.2.4.24 | Marca de Autoria        |

- |            |                              |            |                          |
|------------|------------------------------|------------|--------------------------|
| 1.1.2.4.25 | Marcação de Tempo            | 1.1.2.4.42 | Propósito Comunicativo   |
| 1.1.2.4.26 | Modos de Escrever            | 1.1.2.4.43 | Reescrita                |
| 1.1.2.4.27 | Ordem Sequencial             | 1.1.2.4.44 | Reescrita Coletiva       |
| 1.1.2.4.28 | Ordenação Lógica             | 1.1.2.4.45 | Revisão                  |
| 1.1.2.4.29 | Ordenação Temporal           | 1.1.2.4.46 | Revisão Ortográfica      |
| 1.1.2.4.30 | Paragrafação                 | 1.1.2.4.47 | Revisão Textual Coletiva |
| 1.1.2.4.31 | Parágrafo                    | 1.1.2.4.48 | Sequenciação Textual     |
| 1.1.2.4.32 | Planejamento da Escrita      | 1.1.2.4.49 | Situação Comunicativa    |
| 1.1.2.4.33 | Primeira Versão              | 1.1.2.4.50 | Situação de Produção     |
| 1.1.2.4.34 | Produção de Texto Escrito    | 1.1.2.4.51 | Situação de Uso          |
| 1.1.2.4.35 | Produção de Texto Individual | 1.1.2.4.52 | Tessitura Textual        |
| 1.1.2.4.36 | Produção Textual Coletiva    | 1.1.2.4.53 | Texto Escrito            |
| 1.1.2.4.37 | Produção Textual Escrita     | 1.1.2.4.54 | Unidade de Sentido       |
| 1.1.2.4.38 | Produto Final                | 1.1.2.4.55 | Unidade Temática         |
| 1.1.2.4.39 | Proficiência Escrita         | 1.1.2.4.56 | Versão Final             |
| 1.1.2.4.40 | Progressão Temática          | 1.1.2.4.57 | Versão Intermediária     |
| 1.1.2.4.41 | Progressão Temporal          | 1.1.2.4.58 | Versão Preliminar        |

#### 1.1.2.5 Análise Linguística

- |            |                                     |            |                                |
|------------|-------------------------------------|------------|--------------------------------|
| 1.1.2.5.1  | Abecedário                          | 1.1.2.5.26 | Classe de Palavras Abertas     |
| 1.1.2.5.2  | Abreviação                          | 1.1.2.5.27 | Classe de Palavras Fechadas    |
| 1.1.2.5.3  | Abreviatura                         | 1.1.2.5.28 | Classe Gramatical              |
| 1.1.2.5.4  | Acento Agudo                        | 1.1.2.5.29 | Classe Morfológica             |
| 1.1.2.5.5  | Acento Circunflexo                  | 1.1.2.5.30 | Coesão Pronominal              |
| 1.1.2.5.6  | Acento Gráfico                      | 1.1.2.5.31 | Comparação                     |
| 1.1.2.5.7  | Acentuação Gráfica                  | 1.1.2.5.32 | Composição                     |
| 1.1.2.5.8  | Adjetivação                         | 1.1.2.5.33 | Concordância Nominal           |
| 1.1.2.5.9  | Adjetivo                            | 1.1.2.5.34 | Concordância Verbal            |
| 1.1.2.5.10 | Advérbio                            | 1.1.2.5.35 | Conectivo                      |
| 1.1.2.5.11 | Alfabeto                            | 1.1.2.5.36 | Conjunção                      |
| 1.1.2.5.12 | Aliteração                          | 1.1.2.5.37 | Conotação                      |
| 1.1.2.5.13 | Anáfora                             | 1.1.2.5.38 | Consoante                      |
| 1.1.2.5.14 | Análise Sintática                   | 1.1.2.5.39 | Consoante Bilabial             |
| 1.1.2.5.15 | Antítese                            | 1.1.2.5.40 | Consoante Labiodental Sonora   |
| 1.1.2.5.16 | Antonímia                           | 1.1.2.5.41 | Consoante Labiodental Surda    |
| 1.1.2.5.17 | Antônimo                            | 1.1.2.5.42 | Consoante Linguodental         |
| 1.1.2.5.18 | Aposto                              | 1.1.2.5.43 | Consoante Nasal                |
| 1.1.2.5.19 | Articuladores de Relação de Sentido | 1.1.2.5.44 | Convenção Ortográfica          |
| 1.1.2.5.20 | Artigo                              | 1.1.2.5.45 | Convenções de Escrita          |
| 1.1.2.5.21 | Aspas                               | 1.1.2.5.46 | Convenções Gráficas            |
| 1.1.2.5.22 | Assonância                          | 1.1.2.5.47 | Correção Ortográfica           |
| 1.1.2.5.23 | Catáfora                            | 1.1.2.5.48 | Correspondência Fonema-Grafema |
| 1.1.2.5.24 | Categoria Gramatical                |            |                                |
| 1.1.2.5.25 | Classe de Palavras                  |            |                                |

- |            |                                    |             |                              |
|------------|------------------------------------|-------------|------------------------------|
| 1.1.2.5.49 | Correspondência Fonêmica Biunívoca | 1.1.2.5.88  | Fono-Ortografia              |
| 1.1.2.5.50 | Correspondência Fonêmica Irregular | 1.1.2.5.89  | Formação de Palavras         |
| 1.1.2.5.51 | Correspondência Fonêmica Regular   | 1.1.2.5.90  | Frase Declarativa Afirmativa |
| 1.1.2.5.52 | Correspondência Fonêmica Unívoca   | 1.1.2.5.91  | Frase Declarativa Negativa   |
| 1.1.2.5.53 | Correspondência Fonografêmica      | 1.1.2.5.92  | Frase Exclamativa            |
| 1.1.2.5.54 | Correspondência Fonológica         | 1.1.2.5.93  | Frase Imperativa             |
| 1.1.2.5.55 | Correspondência Grafofonêmica      | 1.1.2.5.94  | Frase Interrogativa          |
| 1.1.2.5.56 | Correspondência Regular Contextual | 1.1.2.5.95  | Frase Nominal                |
| 1.1.2.5.57 | Correspondência Regular Direta     | 1.1.2.5.96  | Frase Verbal                 |
| 1.1.2.5.58 | Denotação                          | 1.1.2.5.97  | Função Sintática             |
| 1.1.2.5.59 | Derivação                          | 1.1.2.5.98  | Função Sintático- Semântica  |
| 1.1.2.5.60 | Derivação Prefixal                 | 1.1.2.5.99  | Gênero Feminino              |
| 1.1.2.5.61 | Derivação Sufixal                  | 1.1.2.5.100 | Gênero Masculino             |
| 1.1.2.5.62 | Desvio Ortográfico                 | 1.1.2.5.101 | Grafema                      |
| 1.1.2.5.63 | Dígrafo                            | 1.1.2.5.102 | Grafema Mudo                 |
| 1.1.2.5.64 | Dissílabo                          | 1.1.2.5.103 | Grau Aumentativo             |
| 1.1.2.5.65 | Ditongo                            | 1.1.2.5.104 | Grau Diminutivo              |
| 1.1.2.5.66 | Ditongo Nasal                      | 1.1.2.5.105 | Hiperônimo                   |
| 1.1.2.5.67 | Ditongo Oral                       | 1.1.2.5.106 | Hipônimo                     |
| 1.1.2.5.68 | Dois Pontos                        | 1.1.2.5.107 | Homonímia                    |
| 1.1.2.5.69 | Efeito de Humor                    | 1.1.2.5.108 | Homônimo                     |
| 1.1.2.5.70 | Efeito de Ironia                   | 1.1.2.5.109 | Interjeição                  |
| 1.1.2.5.71 | Efeito de Sentido                  | 1.1.2.5.110 | Inversão Sintática           |
| 1.1.2.5.72 | Elementos Coesivos                 | 1.1.2.5.111 | Ironia                       |
| 1.1.2.5.73 | Elementos Notacionais da Escrita   | 1.1.2.5.112 | Irregularidade Ortográfica   |
| 1.1.2.5.74 | Encontro Consonantal               | 1.1.2.5.113 | Letra Bastão                 |
| 1.1.2.5.75 | Encontro Vocálico                  | 1.1.2.5.114 | Letra Cursiva                |
| 1.1.2.5.76 | Estrutura Frasal                   | 1.1.2.5.115 | Letra de Imprensa            |
| 1.1.2.5.77 | Estrutura Frásica                  | 1.1.2.5.116 | Letra Maiúscula              |
| 1.1.2.5.78 | Estrutura Morfológica              | 1.1.2.5.117 | Letra Minúscula              |
| 1.1.2.5.79 | Estrutura Silábica                 | 1.1.2.5.118 | Linguagem Figurada           |
| 1.1.2.5.80 | Estruturação Sintática             | 1.1.2.5.119 | Linguagem Mista              |
| 1.1.2.5.81 | Família Silábica                   | 1.1.2.5.120 | Linguagem Não Verbal         |
| 1.1.2.5.82 | Figuras de Linguagem               | 1.1.2.5.121 | Linguagem Própria            |
| 1.1.2.5.83 | Flexão de Gênero                   | 1.1.2.5.122 | Linguagem Verbal             |
| 1.1.2.5.84 | Flexão de Número                   | 1.1.2.5.123 | Marca Linguística            |
| 1.1.2.5.85 | Flexão de Pessoa                   | 1.1.2.5.124 | Marcador Temporal            |
| 1.1.2.5.86 | Flexão de Tempo                    | 1.1.2.5.125 | Marcas de Nasalidade         |
| 1.1.2.5.87 | Fonema                             | 1.1.2.5.126 | Metáfora                     |
|            |                                    | 1.1.2.5.127 | Metonímia                    |
|            |                                    | 1.1.2.5.128 | Modalização Apreciativa      |
|            |                                    | 1.1.2.5.129 | Modalização Deontica         |
|            |                                    | 1.1.2.5.130 | Modalização Epistêmica       |
|            |                                    | 1.1.2.5.131 | Modificador                  |
|            |                                    | 1.1.2.5.132 | Modo Imperativo              |
|            |                                    | 1.1.2.5.133 | Modo Indicativo              |
|            |                                    | 1.1.2.5.134 | Modo Verbal                  |
|            |                                    | 1.1.2.5.135 | Monossílabo                  |

- |             |                                      |             |   |
|-------------|--------------------------------------|-------------|---|
| 1.1.2.5.136 | Monossílabo Tônico                   | 1.1.2.5.181 | Ponto e Vírgula                         |
| 1.1.2.5.137 | Morfema                              | 1.1.2.5.182 | Ponto Final                             |
| 1.1.2.5.138 | Morfema Derivacional                 | 1.1.2.5.183 | Pontuação                               |
| 1.1.2.5.139 | Morfema Lexical                      | 1.1.2.5.184 | Predicado                               |
| 1.1.2.5.140 | Morfologia                           | 1.1.2.5.185 | Prefixo                                 |
| 1.1.2.5.141 | Morfossintaxe                        | 1.1.2.5.186 | Preposição                              |
| 1.1.2.5.142 | Nome Próprio                         | 1.1.2.5.187 | Pronome                                 |
| 1.1.2.5.143 | Núcleo Vocálico                      | 1.1.2.5.188 | Pronome Anafórico                       |
| 1.1.2.5.144 | Numeral                              | 1.1.2.5.189 | Pronome Demonstrativo                   |
| 1.1.2.5.145 | Objeto                               | 1.1.2.5.190 | Pronome Pessoal                         |
| 1.1.2.5.146 | Onomatopeia                          | 1.1.2.5.191 | Pronome Possessivo                      |
| 1.1.2.5.147 | Operações Morfossintáticas           | 1.1.2.5.192 | Proparoxítona                           |
| 1.1.2.5.148 | Oração                               | 1.1.2.5.193 | Radical                                 |
| 1.1.2.5.149 | Ordem Alfabética                     | 1.1.2.5.194 | Recurso Anafórico                       |
| 1.1.2.5.150 | Ordem Direta                         | 1.1.2.5.195 | Recurso Catafórico                      |
| 1.1.2.5.151 | Ordem Frásica                        | 1.1.2.5.196 | Recurso Coesivo                         |
| 1.1.2.5.152 | Ordem Gramatical                     | 1.1.2.5.197 | Recurso Estilístico                     |
| 1.1.2.5.153 | Ordem Inversa                        | 1.1.2.5.198 | Recurso Gráfico                         |
| 1.1.2.5.154 | Organização Sintática<br>Canônica    | 1.1.2.5.199 | Recurso Linguístico                     |
| 1.1.2.5.155 | Ortografia                           | 1.1.2.5.200 | Recurso Multissemiótico                 |
| 1.1.2.5.156 | Ortografia Padrão                    | 1.1.2.5.201 | Recursos de Referênciação               |
| 1.1.2.5.157 | Ortografização                       | 1.1.2.5.202 | Referenciação                           |
| 1.1.2.5.158 | Oxítona                              | 1.1.2.5.203 | Regência Nominal                        |
| 1.1.2.5.159 | Palavra Composta                     | 1.1.2.5.204 | Regência Verbal                         |
| 1.1.2.5.160 | Palavra Derivada                     | 1.1.2.5.205 | Regras Ortográficas                     |
| 1.1.2.5.161 | Palavra Primitiva                    | 1.1.2.5.206 | Regularidade Fonêmica<br>Biunívoca      |
| 1.1.2.5.162 | Palavra Simples                      | 1.1.2.5.207 | Regularidade Morfológico-<br>Gramatical |
| 1.1.2.5.163 | Paradoxo                             | 1.1.2.5.208 | Regularidade Ortográfica                |
| 1.1.2.5.164 | Paráfrase                            | 1.1.2.5.209 | Relação Anafórica                       |
| 1.1.2.5.165 | Paralelismo                          | 1.1.2.5.210 | Relação Causa/Efeito                    |
| 1.1.2.5.166 | Paralelismo Sintático                | 1.1.2.5.211 | Relação de Sentido                      |
| 1.1.2.5.167 | Parêntese                            | 1.1.2.5.212 | Relação Fonema-Grafema                  |
| 1.1.2.5.168 | Paronomásia                          | 1.1.2.5.213 | Relação Fono-ortográfica                |
| 1.1.2.5.169 | Paroxítona                           | 1.1.2.5.214 | Relação Lógico-Discursiva               |
| 1.1.2.5.170 | Período                              | 1.1.2.5.215 | Relação Sintático-Semântica             |
| 1.1.2.5.171 | Período Composto                     | 1.1.2.5.216 | Reticências                             |
| 1.1.2.5.172 | Período Composto por<br>Coordenação  | 1.1.2.5.217 | Retomada Textual                        |
| 1.1.2.5.173 | Período Composto por<br>Subordinação | 1.1.2.5.218 | Semivogal                               |
| 1.1.2.5.174 | Período Simples                      | 1.1.2.5.219 | Sentença                                |
| 1.1.2.5.175 | Personificação                       | 1.1.2.5.220 | Sentido Conotativo                      |
| 1.1.2.5.176 | Plural                               | 1.1.2.5.221 | Sentido Denotativo                      |
| 1.1.2.5.177 | Polissemia                           | 1.1.2.5.222 | Sentido Figurado                        |
| 1.1.2.5.178 | Polissílaba                          | 1.1.2.5.223 | Sentido Literal                         |
| 1.1.2.5.179 | Ponto de Exclamação                  | 1.1.2.5.224 | Sentido Metafórico                      |
| 1.1.2.5.180 | Ponto de Interrogação                | 1.1.2.5.225 | Sentido Próprio                         |
|             |                                      | 1.1.2.5.226 | Significado                             |

1.1.2.5.227	Significante	1.1.2.5.249	Sufixo
1.1.2.5.228	Signo Linguístico	1.1.2.5.250	Sujeito
1.1.2.5.229	Sílaba	1.1.2.5.251	Tempo Futuro
1.1.2.5.230	Sílaba Átona	1.1.2.5.252	Tempo Passado
1.1.2.5.231	Sílaba Canônica	1.1.2.5.253	Tempo Presente
1.1.2.5.232	Sílaba Complexa	1.1.2.5.254	Tempo Verbal
1.1.2.5.233	Sílaba Não Canônica	1.1.2.5.255	Travessão
1.1.2.5.234	Sílaba Simples	1.1.2.5.256	Trissílaba
1.1.2.5.235	Sílaba Tônica	1.1.2.5.257	Verbo
1.1.2.5.236	Sinais de Pontuação	1.1.2.5.258	Verbo de Ação
1.1.2.5.237	Singular	1.1.2.5.259	Verbo de Enunciação
1.1.2.5.238	Sinonímia	1.1.2.5.260	Verbo de Estado
1.1.2.5.239	Sinônimo	1.1.2.5.261	Verbos de Dizer
1.1.2.5.240	Sintagma Nominal	1.1.2.5.262	Vírgula
1.1.2.5.241	Sintaxe	1.1.2.5.263	Vocativo
1.1.2.5.242	Som Nasal	1.1.2.5.264	Vogal
1.1.2.5.243	Som Vocálico	1.1.2.5.265	Vogal Aberta
1.1.2.5.244	Substantivo	1.1.2.5.266	Vogal Átona
1.1.2.5.245	Substantivo Comum	1.1.2.5.267	Vogal Fechada
1.1.2.5.246	Substantivo Derivado	1.1.2.5.268	Vogal Nasal
1.1.2.5.247	Substantivo Primitivo	1.1.2.5.269	Vogal Nasalizada
1.1.2.5.248	Substantivo Próprio	1.1.2.5.270	Vogal Oral

### 1.1.3 Saberes Relacionados aos Gêneros e Tipologias Textuais

#### 1.1.3.1 Gêneros da Vida Cotidiana, Pública e da Pesquisa

1.1.3.1.1	Abaixo-assinado	1.1.3.1.19	Carta de Reclamação
1.1.3.1.2	Agenda	1.1.3.1.20	Carta do Leitor
1.1.3.1.3	Anúncio Publicitário	1.1.3.1.21	Carta Enigmática
1.1.3.1.4	Artigo de Divulgação Científica	1.1.3.1.22	Carta Pessoal
1.1.3.1.5	Artigo de Opinião	1.1.3.1.23	Cartaz
1.1.3.1.6	Aula Dialogada	1.1.3.1.24	Cartaz Publicitário
1.1.3.1.7	Aula Escolar	1.1.3.1.25	Cartela
1.1.3.1.8	Aula Expositiva	1.1.3.1.26	Cartum
1.1.3.1.9	Aviso	1.1.3.1.27	Catálogo
1.1.3.1.10	Bilhete	1.1.3.1.28	Charge
1.1.3.1.11	Bingo	1.1.3.1.29	<i>Checklist</i>
1.1.3.1.12	Boleto	1.1.3.1.30	Conversação Espontânea
1.1.3.1.13	Caça-Palavras	1.1.3.1.31	Conversação Telefônica
1.1.3.1.14	Calendário	1.1.3.1.32	Convite
1.1.3.1.15	Campanha Publicitária	1.1.3.1.33	Crachá
1.1.3.1.16	Cardápio	1.1.3.1.34	Cronograma
1.1.3.1.17	Carnê	1.1.3.1.35	Cruzadinha
1.1.3.1.18	Carta	1.1.3.1.36	Curiosidades

1.1.3.1.37	Debate	1.1.3.1.73	Narração Esportiva
1.1.3.1.38	Diagrama	1.1.3.1.74	Nota
1.1.3.1.39	Diário	1.1.3.1.75	Nota de Divulgação Científica
1.1.3.1.40	ECA	1.1.3.1.76	Notícia
1.1.3.1.41	Editorial	1.1.3.1.77	Noticiário de TV
1.1.3.1.42	Entrevista	1.1.3.1.78	Noticiário Policial
1.1.3.1.43	Entrevista Coletiva	1.1.3.1.79	<i>Outdoor</i>
1.1.3.1.44	Entrevista Oral	1.1.3.1.80	Palestra
1.1.3.1.45	Enunciado de Tarefa Escolar	1.1.3.1.81	Panfleto
1.1.3.1.46	Fatura	1.1.3.1.82	Programa de Rádio
1.1.3.1.47	Folder	1.1.3.1.83	Propaganda
1.1.3.1.48	Folheto	1.1.3.1.84	Quadro
1.1.3.1.49	Foto	1.1.3.1.85	Recado
1.1.3.1.50	Fotodenúncia	1.1.3.1.86	Receita
1.1.3.1.51	Fotolegenda	1.1.3.1.87	Receita Culinária
1.1.3.1.52	Fotorreportagem	1.1.3.1.88	Receita Médica
1.1.3.1.53	Gráfico	1.1.3.1.89	Regras de Jogo
1.1.3.1.54	Ilustração	1.1.3.1.90	Regulamento
1.1.3.1.55	Infográfico	1.1.3.1.91	Relato
1.1.3.1.56	Jogral	1.1.3.1.92	Relato de Experiência
1.1.3.1.57	Jornal Televisivo	1.1.3.1.93	Relato de Prática
1.1.3.1.58	Lambe-lambe	1.1.3.1.94	Relatório
1.1.3.1.59	Legenda	1.1.3.1.95	Reportagem
1.1.3.1.60	Lista	1.1.3.1.96	Resenha
1.1.3.1.61	Lista de Chamada	1.1.3.1.97	Rótulo
1.1.3.1.62	Lista de Compras	1.1.3.1.98	Seminário
1.1.3.1.63	Lista de Ingredientes	1.1.3.1.99	Sinopse
1.1.3.1.64	Lista de Nomes	1.1.3.1.100	Síntese
1.1.3.1.65	Lista de Regras da Turma (Combinados)	1.1.3.1.101	Slogan Publicitário
1.1.3.1.66	Lista de Tarefas	1.1.3.1.102	<i>Spot</i> de Campanha
1.1.3.1.67	Lista Telefônica	1.1.3.1.103	Tabela
1.1.3.1.68	Lista Temática	1.1.3.1.104	Telefonema
1.1.3.1.69	Manual de Instruções	1.1.3.1.105	Trava-Língua
1.1.3.1.70	Mensagem de Voz	1.1.3.1.106	Tutorial
1.1.3.1.71	Microrroteiro	1.1.3.1.107	Verbete
1.1.3.1.72	Minientrevista	1.1.3.1.108	Verbete de Dicionário
		1.1.3.1.109	Verbete de Enciclopédia

### 1.1.3.2 Gêneros Literários

1.1.3.2.1	Acróstico	1.1.3.2.8	Cantiga
1.1.3.2.2	Adivinhação	1.1.3.2.9	Cantiga de Ninar
1.1.3.2.3	Adivinha	1.1.3.2.10	Cantiga de Roda
1.1.3.2.4	Anedota	1.1.3.2.11	Cantiga Folclórica
1.1.3.2.5	Autobiografia	1.1.3.2.12	Cantiga Infantil
1.1.3.2.6	Biografia	1.1.3.2.13	Cantiga Popular
1.1.3.2.7	Canção	1.1.3.2.14	Conto

1.1.3.2.15	Conto Acumulativo	1.1.3.2.38	Monólogo
1.1.3.2.16	Conto de Assombração	1.1.3.2.39	Parábola
1.1.3.2.17	Conto de Fadas	1.1.3.2.40	Parlenda
1.1.3.2.18	Conto Folclórico	1.1.3.2.41	Paródia
1.1.3.2.19	Conto Maravilhoso	1.1.3.2.42	Peça Teatral
1.1.3.2.20	Conto Oral	1.1.3.2.43	Piada
1.1.3.2.21	Conto Popular	1.1.3.2.44	Poema
1.1.3.2.22	Cordel	1.1.3.2.45	Poema Concreto
1.1.3.2.23	Crônica	1.1.3.2.46	Poema Narrativo
1.1.3.2.24	Ditado Popular	1.1.3.2.47	Poema Visual
1.1.3.2.25	Embolada	1.1.3.2.48	Poesia Concreta
1.1.3.2.26	Fábula	1.1.3.2.49	Provérbio
1.1.3.2.27	Glosa	1.1.3.2.50	Quadra
1.1.3.2.28	Haicai	1.1.3.2.51	Quadrinha
1.1.3.2.29	História em Quadrinhos	1.1.3.2.52	Repente
1.1.3.2.30	História Oral	1.1.3.2.53	Romance
1.1.3.2.31	<i>Jingle</i>	1.1.3.2.54	Rondel
1.1.3.2.32	Lenda	1.1.3.2.55	<i>Slam</i>
1.1.3.2.33	Letra de Música	1.1.3.2.56	Soneto
1.1.3.2.34	Memórias Literária	1.1.3.2.57	Tirinha
1.1.3.2.35	Minibiografia	1.1.3.2.58	Travatrova
1.1.3.2.36	Miniconto	1.1.3.2.59	Trova
1.1.3.2.37	Mito		

### 1.1.3.3 Gêneros Digitais

1.1.3.3.1	Ciberpoema	1.1.3.3.13	<i>Gif</i>
1.1.3.3.2	Charge Digital	1.1.3.3.14	<i>Machinima</i>
1.1.3.3.3	<i>Chat</i>	1.1.3.3.15	<i>Meme</i>
1.1.3.3.4	Comentário	1.1.3.3.16	<i>Playlist</i>
1.1.3.3.5	Correio Eletrônico	1.1.3.3.17	<i>Podcast</i>
1.1.3.3.6	Detonado	1.1.3.3.18	<i>Political Remix</i>
1.1.3.3.7	<i>E-mail</i>	1.1.3.3.19	<i>Post (Rede Social)</i>
1.1.3.3.8	<i>E-zine</i>	1.1.3.3.20	<i>Trailer Honeto</i>
1.1.3.3.9	<i>Fanfic</i>	1.1.3.3.21	<i>Vidding</i>
1.1.3.3.10	<i>Fanvídeo</i>	1.1.3.3.22	Vídeo-Minuto
1.1.3.3.11	<i>Fanzine</i>	1.1.3.3.23	<i>Vlog</i>
1.1.3.3.12	<i>Gameplay</i>	1.1.3.3.24	<i>Walkthrough</i>

### 1.1.3.4 Tipologias Textuais

1.1.3.4.1	Texto Descritivo	1.1.3.4.4	Texto Dissertativo-Expositivo
1.1.3.4.2	Texto Dialogal	1.1.3.4.5	Texto Expositivo-Informativo
1.1.3.4.3	Texto Dissertativo-Argumentativo	1.1.3.4.6	Texto Injuntivo ou Instrucional
		1.1.3.4.7	Texto Narrativo

### 1.1.3.5 Saberes Gerais

1.1.3.5.1	Antagonista	1.1.3.5.45	Esfera Social
1.1.3.5.2	Antologia Poética	1.1.3.5.46	Espaço
1.1.3.5.3	Argumento	1.1.3.5.47	Estilo do Gênero
1.1.3.5.4	Articulista	1.1.3.5.48	Estribilho
1.1.3.5.5	Assunto	1.1.3.5.49	Estrofe
1.1.3.5.6	Autor	1.1.3.5.50	Estrutura Composicional
1.1.3.5.7	Autoria	1.1.3.5.51	Eu Lírico
1.1.3.5.8	<i>Blog</i>	1.1.3.5.52	Fabulista
1.1.3.5.9	Campo de Circulação	1.1.3.5.53	Foco Narrativo
1.1.3.5.10	Canal	1.1.3.5.54	Foco Temático
1.1.3.5.11	Cânone	1.1.3.5.55	Fruição Estética
1.1.3.5.12	Cânone Clássico	1.1.3.5.56	Função Discursiva
1.1.3.5.13	Cânone Universal	1.1.3.5.57	Função Injuntiva
1.1.3.5.14	Cartunista	1.1.3.5.58	Gênero Digital
1.1.3.5.15	Cenário	1.1.3.5.59	Gênero Discursivo
1.1.3.5.16	Chargista	1.1.3.5.60	Gênero do Discurso
1.1.3.5.17	Clímax	1.1.3.5.61	Gênero Epistolar
1.1.3.5.18	Coletânea	1.1.3.5.62	Gênero Híbrido
1.1.3.5.19	Complicação	1.1.3.5.63	Gênero Textual
1.1.3.5.20	Condição de Circulação Textual	1.1.3.5.64	Gênero Textual Escrito
1.1.3.5.21	Conflito Gerador	1.1.3.5.65	Gênero Textual Oral
1.1.3.5.22	Desenlace	1.1.3.5.66	Gêneros do Discurso
1.1.3.5.23	Desfecho	1.1.3.5.67	Ilustrador
1.1.3.5.24	Destinatário	1.1.3.5.68	Interlocutor
1.1.3.5.25	Diálogo	1.1.3.5.69	Liberdade Poética
1.1.3.5.26	Diversidade Textual	1.1.3.5.70	Lide
1.1.3.5.27	Domínio Discursivo	1.1.3.5.71	Lirismo
1.1.3.5.28	Domínio Jornalístico	1.1.3.5.72	Literatura Clássica
1.1.3.5.29	Efeito Sonoro	1.1.3.5.73	Literatura Infantil
1.1.3.5.30	Emissor	1.1.3.5.74	Literatura Infanto-juvenil
1.1.3.5.31	Enredo	1.1.3.5.75	Locutor
1.1.3.5.32	Escansão Poética	1.1.3.5.76	Manchete
1.1.3.5.33	Esfera Acadêmica	1.1.3.5.77	Melodia
1.1.3.5.34	Esfera Científica	1.1.3.5.78	Mensagem
1.1.3.5.35	Esfera de Circulação	1.1.3.5.79	Métrica
1.1.3.5.36	Esfera Digital	1.1.3.5.80	Modos de Circulação da Escrita
1.1.3.5.37	Esfera Escolar	1.1.3.5.81	Modos de Produção da Escrita
1.1.3.5.38	Esfera Jornalística	1.1.3.5.82	Moral da História
1.1.3.5.39	Esfera Jurídica	1.1.3.5.83	Narrador
1.1.3.5.40	Esfera Literária	1.1.3.5.84	Narrador de 1ª Pessoa
1.1.3.5.41	Esfera Midiática	1.1.3.5.85	Narrador de 3ª Pessoa
1.1.3.5.42	Esfera Política	1.1.3.5.86	Narrador Observador
1.1.3.5.43	Esfera Pública	1.1.3.5.87	Narrador Oculto
1.1.3.5.44	Esfera Publicitária		

1.1.3.5.88	Narrador Personagem	1.1.3.5.118	Rima Interpolada/Oposta
1.1.3.5.89	Narrativa em 1ª Pessoa	1.1.3.5.119	Rima Toante
1.1.3.5.90	Narrativa em 3ª Pessoa	1.1.3.5.120	Ritmo
1.1.3.5.91	Narrativa Ficcional	1.1.3.5.121	Rubrica de Interpretação
1.1.3.5.92	Obra Literária	1.1.3.5.122	Sequência Argumentativa
1.1.3.5.93	Obra Poética	1.1.3.5.123	Sequência Cronológica
1.1.3.5.94	Personagem	1.1.3.5.124	Sequência Dialogal
1.1.3.5.95	Personagem Central	1.1.3.5.125	Sequência Discursiva
1.1.3.5.96	Personagem Coadjuvante	1.1.3.5.126	Sequência Injuntiva
1.1.3.5.97	Personagem Estereotipado	1.1.3.5.127	Sequência Narrativa
1.1.3.5.98	Personagem Principal	1.1.3.5.128	Sonoridade
1.1.3.5.99	Personagem Secundário	1.1.3.5.129	Suporte de Gênero
1.1.3.5.100	Poeta	1.1.3.5.130	Suporte Textual
1.1.3.5.101	Ponto de Vista	1.1.3.5.131	Tema
1.1.3.5.102	Portador de Texto	1.1.3.5.132	Tema Gerador
1.1.3.5.103	Portador Textual	1.1.3.5.133	Tema Global
1.1.3.5.104	Protagonista	1.1.3.5.134	Tempo
1.1.3.5.105	Publicidade	1.1.3.5.135	Texto Dramático
1.1.3.5.106	Receptor	1.1.3.5.136	Texto em Prosa
1.1.3.5.107	Recontextualização	1.1.3.5.137	Texto Epistolar
1.1.3.5.108	Redator	1.1.3.5.138	Texto Ficcional
1.1.3.5.109	Redondilha Menor	1.1.3.5.139	Texto Narrativo
1.1.3.5.110	Refrão	1.1.3.5.140	Texto Poético
1.1.3.5.111	Regularidade Métrica	1.1.3.5.141	Tipologia Textual
1.1.3.5.112	Remetente	1.1.3.5.142	Título
1.1.3.5.113	Redondilha Maior	1.1.3.5.143	Transmutação de Gênero
1.1.3.5.114	Rima	1.1.3.5.144	Universo Temático
1.1.3.5.115	Rima Alternada	1.1.3.5.145	Verossimilhança
1.1.3.5.116	Rima Consoante	1.1.3.5.146	Verso
1.1.3.5.117	Rima Emparelhada		

#### 1.1.4 Espaços, Recursos e Estratégias Educativas

1.1.4.1	Acervo Literário	1.1.4.14	Dicionário Escolar
1.1.4.2	Alfabeto Ilustrado	1.1.4.15	Dicionário Etimológico
1.1.4.3	Alfabeto Móvel	1.1.4.16	Ditado
1.1.4.4	Ambiente Alfabetizador	1.1.4.17	Dramatização
1.1.4.5	Ambiente Letrado	1.1.4.18	Glossário
1.1.4.6	Cantinho da Leitura	1.1.4.19	Minidicionário Escolar
1.1.4.7	Cartilha	1.1.4.20	Minigramática
1.1.4.8	Contação de Histórias	1.1.4.21	Roda de Leitura
1.1.4.9	Contagem de Histórias	1.1.4.22	Sala de Leitura
1.1.4.10	Dicionário Analógico	1.1.4.23	Silabário
1.1.4.11	Dicionário Eletrônico	1.1.4.24	Soletração
1.1.4.12	Dicionário Enciclopédico	1.1.4.25	Teste de Fluência
1.1.4.13	Dicionário Enciclopédico Ilustrado	1.1.4.26	Vocabulário

## 1.2 Conhecimentos Matemáticos

### 1.2.1 Alfabetização Matemática (Saberes Gerais)

1.2.1.1	Alfabetização Matemática	1.2.1.44	Matemática Básica
1.2.1.2	Álgebra	1.2.1.45	Modelagem Matemática
1.2.1.3	Aprendizagem Matemática	1.2.1.46	Notação Árábica
1.2.1.4	Aritmética	1.2.1.47	Notação Aritmética
1.2.1.5	Cantinho da Matemática	1.2.1.48	Notação Convencional
1.2.1.6	Classificação	1.2.1.49	Notação Matemática
1.2.1.7	Código Alfanumérico	1.2.1.50	Notação Numérica
1.2.1.8	Cognição Matemática	1.2.1.51	Notação Posicional
1.2.1.9	Competência Matemática	1.2.1.52	Numeracia
1.2.1.10	Composição Numérica	1.2.1.53	Numeramento
1.2.1.11	Conceito Geométrico	1.2.1.54	Objeto Geométrico
1.2.1.12	Conceito Matemático	1.2.1.55	Objeto Matemático
1.2.1.13	Conhecimento Geométrico	1.2.1.56	Pensamento Algébrico
1.2.1.14	Conhecimento Matemático	1.2.1.57	Pensamento Espacial
1.2.1.15	Conhecimento Numérico	1.2.1.58	Pensamento Estatístico
1.2.1.16	Dado Numérico	1.2.1.59	Pensamento Geométrico
1.2.1.17	Desenho Geométrico	1.2.1.60	Pensamento Lógico
1.2.1.18	Educação Financeira	1.2.1.61	Pensamento Matemático
1.2.1.19	Educação Matemática	1.2.1.62	Pensamento Operatório
1.2.1.20	Educação Probabilística	1.2.1.63	Polivalência
1.2.1.21	Educador Matemático	1.2.1.64	Probabilidade
1.2.1.22	Eixo Matemático	1.2.1.65	Problemática
1.2.1.23	Eixo Numérico	1.2.1.66	Problematização
1.2.1.24	Elemento Geométrico	1.2.1.67	Procedimento Operatório
1.2.1.25	Elemento Gráfico	1.2.1.68	Proficiência Matemática
1.2.1.26	Esquema Mental	1.2.1.69	Questão-Problema
1.2.1.27	Esquema Operatório	1.2.1.70	Raciocínio Aditivo
1.2.1.28	Estatística	1.2.1.71	Raciocínio Dedutivo
1.2.1.29	Estratégia de Cálculo	1.2.1.72	Raciocínio Espacial
1.2.1.30	Estratégia Matemática	1.2.1.73	Raciocínio Estatístico
1.2.1.31	Etnomatemática	1.2.1.74	Raciocínio Hipotético Dedutivo
1.2.1.32	Exploração Matemática		
1.2.1.33	Geometria	1.2.1.75	Raciocínio Indutivo
1.2.1.34	Habilidade Matemática	1.2.1.76	Raciocínio Inverso
1.2.1.35	Informação Matemática	1.2.1.77	Raciocínio Lógico
1.2.1.36	Informação Numérica	1.2.1.78	Raciocínio Lógico- Matemático
1.2.1.37	Investigação Matemática		
1.2.1.38	Letramento Financeiro	1.2.1.79	Raciocínio Matemático
1.2.1.39	Letramento Matemático	1.2.1.80	Raciocínio Operatório
1.2.1.40	Letramento Numérico	1.2.1.81	Raciocínio Probabilístico
1.2.1.41	Linguagem Geométrica	1.2.1.82	Raciocínio Abdução
1.2.1.42	Linguagem Matemática	1.2.1.83	Raciocínio Combinatório
1.2.1.43	Literacia Numérica	1.2.1.84	Reconhecimento

1.2.1.85	Repertório Matemático	1.2.1.99	Símbolo Algébrico
1.2.1.86	Repertório Numérico	1.2.1.100	Símbolo Matemático
1.2.1.87	Representação Algébrica	1.2.1.101	Símbolo Numérico
1.2.1.88	Representação Algorítmica	1.2.1.102	Simbologia Algébrica
1.2.1.89	Representação Analógica	1.2.1.103	Simbologia Matemática
1.2.1.90	Representação Geométrica	1.2.1.104	Simbologia Numérica
1.2.1.91	Representação Mental	1.2.1.105	Sistema Notacional
1.2.1.92	Representação Numérica	1.2.1.106	Sistema Numérico
1.2.1.93	Representação Plana	1.2.1.107	Situação-Problema
1.2.1.94	Representação Posicional Decimal	1.2.1.108	Tarefa Matemática
1.2.1.95	Representação Simbólica	1.2.1.109	Transformação
1.2.1.96	Representação Unidimensional	1.2.1.110	Tratamento Algébrico
1.2.1.97	Resolução de Problemas	1.2.1.111	Universo Numérico
1.2.1.98	Senso Numérico	1.2.1.112	Vocabulário Matemático

## 1.2.2 Saberes Relacionados às Unidades Temáticas da Matemática

### 1.2.2.1 Números

1.2.2.1.1	Adição	1.2.2.1.27	Cálculo Simples com Valores
1.2.2.1.2	Adição com Reserva	1.2.2.1.28	Campo Numérico
1.2.2.1.3	Adição sem Reserva	1.2.2.1.29	Casa Decimal
1.2.2.1.4	Agrupamento	1.2.2.1.30	Centena
1.2.2.1.5	Algarismo	1.2.2.1.31	Centésimo
1.2.2.1.6	Algarismo Árábico	1.2.2.1.32	Chaves
1.2.2.1.7	Algarismo Indo-Árábico	1.2.2.1.33	Colchetes
1.2.2.1.8	Algoritmo	1.2.2.1.34	Combinação
1.2.2.1.9	Aritmética	1.2.2.1.35	Comparação
1.2.2.1.10	Avos	1.2.2.1.36	Composição
1.2.2.1.11	Cálculo	1.2.2.1.37	Comutatividade
1.2.2.1.12	Cálculo Algorítmico	1.2.2.1.38	Configuração Combinatória
1.2.2.1.13	Cálculo Aproximado	1.2.2.1.39	Configuração Retangular
1.2.2.1.14	Cálculo Com Reserva	1.2.2.1.40	Conjunto
1.2.2.1.15	Cálculo Escrito	1.2.2.1.41	Conta Inversa
1.2.2.1.16	Cálculo Exato	1.2.2.1.42	Contagem
1.2.2.1.17	Cálculo Matemático	1.2.2.1.43	Contagem Aproximada
1.2.2.1.18	Cálculo Mental	1.2.2.1.44	Contagem Ascendente
1.2.2.1.19	Cálculo Numérico	1.2.2.1.45	Contagem Descendente
1.2.2.1.20	Cálculo Oral	1.2.2.1.46	Contagem de Rotina
1.2.2.1.21	Cálculo por Composição	1.2.2.1.47	Contagem Exata
1.2.2.1.22	Cálculo por Decomposição	1.2.2.1.48	Contagem Oral
1.2.2.1.23	Cálculo por Estimativa	1.2.2.1.49	Contagem Um a Um
1.2.2.1.24	Cálculo Relativo	1.2.2.1.50	Correspondência Biunívoca
1.2.2.1.25	Cálculo Sem Reserva	1.2.2.1.51	Décimo
1.2.2.1.26	Cálculo Simples	1.2.2.1.52	Decomposição

1.2.2.1.53	Denominador	1.2.2.1.101	Número Ordinal
1.2.2.1.54	Desagrupamento	1.2.2.1.102	Número Par
1.2.2.1.55	Dezena	1.2.2.1.103	Número Primo
1.2.2.1.56	Diagrama	1.2.2.1.104	Número Racional
1.2.2.1.57	Diferença	1.2.2.1.105	Operação Aritmética
1.2.2.1.58	Dígito	1.2.2.1.106	Operação Com Números Naturais
1.2.2.1.59	Dividendo	1.2.2.1.107	Operação Comutativa
1.2.2.1.60	Divisão	1.2.2.1.108	Operação Elementar
1.2.2.1.61	Divisão-Comparação	1.2.2.1.109	Operação Inversa
1.2.2.1.62	Divisão-Repartição	1.2.2.1.110	Operação Matemática
1.2.2.1.63	Divisível	1.2.2.1.111	Operação Mental
1.2.2.1.64	Divisor	1.2.2.1.112	Operação Numérica
1.2.2.1.65	Dobro	1.2.2.1.113	Operação Oposta
1.2.2.1.66	Escrita de Números Naturais	1.2.2.1.114	Operações Fundamentais
1.2.2.1.67	Escrita Numérica	1.2.2.1.115	Ordenação Numérica
1.2.2.1.68	Expressão Numérica	1.2.2.1.116	Parcela
1.2.2.1.69	Fator	1.2.2.1.117	Pareamento
1.2.2.1.70	Fatoração	1.2.2.1.118	Parênteses
1.2.2.1.71	Fatos Fundamentais	1.2.2.1.119	Porcentagem
1.2.2.1.72	Forma Decimal	1.2.2.1.120	Percentual
1.2.2.1.73	Forma Fracionária	1.2.2.1.121	Porcentagem
1.2.2.1.74	Forma Polinomial	1.2.2.1.122	Princípio da Cardinalidade
1.2.2.1.75	Fração	1.2.2.1.123	Problema
1.2.2.1.76	Fração Equivalente	1.2.2.1.124	Problema do Cotidiano
1.2.2.1.77	Fração Imprópria	1.2.2.1.125	Problema Gerador
1.2.2.1.78	Fração Própria	1.2.2.1.126	Problema Matemático
1.2.2.1.79	Fração Unitária	1.2.2.1.127	Problema Recreativo
1.2.2.1.80	Intervalo Numérico	1.2.2.1.128	Problema-Padrão
1.2.2.1.81	Leitura de Números Naturais	1.2.2.1.129	Problema-Processo
1.2.2.1.82	Metade	1.2.2.1.130	Processo de Simplificação
1.2.2.1.83	Milésimo	1.2.2.1.131	Produto
1.2.2.1.84	Milhar	1.2.2.1.132	Proporção
1.2.2.1.85	Mínimo Máximo Comum	1.2.2.1.133	Proporcionalidade
1.2.2.1.86	Mínimo Múltiplo Comum	1.2.2.1.134	Proporcionalidade Direta
1.2.2.1.87	Minuendo	1.2.2.1.135	Propriedade Associativa
1.2.2.1.88	Multiplicação	1.2.2.1.136	Propriedade Comutativa
1.2.2.1.89	Multiplicador	1.2.2.1.137	Propriedade da Igualdade
1.2.2.1.90	Múltiplo	1.2.2.1.138	Propriedade Distributiva
1.2.2.1.91	Numerador	1.2.2.1.139	Quadro Valor de Lugar (QVL)
1.2.2.1.92	Numeral	1.2.2.1.140	Quádruplo
1.2.2.1.93	Número Abundante	1.2.2.1.141	Quantificação Numérica
1.2.2.1.94	Número Cardinal	1.2.2.1.142	Quantificador
1.2.2.1.95	Número Decimal	1.2.2.1.143	Quantificável
1.2.2.1.96	Número Finito	1.2.2.1.144	Quociente
1.2.2.1.97	Número Fracionário	1.2.2.1.145	Razão
1.2.2.1.98	Número Ímpar	1.2.2.1.146	Reagrupamento
1.2.2.1.99	Número Misto	1.2.2.1.147	Recomposição Decimal
1.2.2.1.100	Número Natural		

1.2.2.1.148	Recomposição Não Decimal	1.2.2.1.163	Subtração
1.2.2.1.149	Recomposição Numérica	1.2.2.1.164	Subtração Sucessiva
1.2.2.1.150	Representação Decimal	1.2.2.1.165	Subtraendo
1.2.2.1.151	Representação Fracionária	1.2.2.1.166	Total
1.2.2.1.152	Resolução de Situações- Problema	1.2.2.1.167	Triplo
1.2.2.1.153	Resto	1.2.2.1.168	Unidade
1.2.2.1.154	Reunião de Conjunto	1.2.2.1.169	Valor Absoluto
1.2.2.1.155	Seriação Numérica	1.2.2.1.170	Valor Aproximado
1.2.2.1.156	Sistema de Numeração Decimal	1.2.2.1.171	Valor Equivalente
1.2.2.1.157	Sistema de Numeração Romano	1.2.2.1.172	Valor Exato
1.2.2.1.158	Sistema Posicional	1.2.2.1.173	Valor Global
1.2.2.1.159	Solução	1.2.2.1.174	Valor Matemático
1.2.2.1.160	Soma	1.2.2.1.175	Valor Numérico
1.2.2.1.161	Subconjunto	1.2.2.1.176	Valor Percentual
1.2.2.1.162	Submúltiplo	1.2.2.1.177	Valor Posicional
		1.2.2.1.178	Valor Proporcional
		1.2.2.1.179	Valor Relativo

### 1.2.2.2 Álgebra

1.2.2.2.1	Antecessor	1.2.2.2.24	Ordem Regressiva
1.2.2.2.2	Contagem Progressiva	1.2.2.2.25	Padrão Algoritmo
1.2.2.2.3	Contagem Regressiva	1.2.2.2.26	Padrão Figural e Numérico
1.2.2.2.4	Correspondência Termo a Termo	1.2.2.2.27	Padrão Geométrico
1.2.2.2.5	Correspondência Um a Um	1.2.2.2.28	Padrão Numérico
1.2.2.2.6	Dedução	1.2.2.2.29	Problema de Lógica
1.2.2.2.7	Desigualdade Numérica	1.2.2.2.30	Relação Numérica
1.2.2.2.8	Diferente	1.2.2.2.31	Sentença Matemática
1.2.2.2.9	Equivalência	1.2.2.2.32	Sentença Numérica
1.2.2.2.10	Expressão Matemática	1.2.2.2.33	Sequência Crescente
1.2.2.2.11	Fórmula Matemática	1.2.2.2.34	Sequência Decrescente
1.2.2.2.12	Grandeza Diretamente Proporcional	1.2.2.2.35	Sequência Lógica
1.2.2.2.13	Igual	1.2.2.2.36	Sequência Numérica
1.2.2.2.14	Igualdade Numérica	1.2.2.2.37	Sequência Numérica Ascendente
1.2.2.2.15	Incógnita	1.2.2.2.38	Sequência Numérica Descendente
1.2.2.2.16	Maior que	1.2.2.2.39	Sequência Numérica Recursiva
1.2.2.2.17	Menor que	1.2.2.2.40	Sequência Recursiva
1.2.2.2.18	Numeração Progressiva	1.2.2.2.41	Sequência Repetitiva
1.2.2.2.19	Numeração Sequencial	1.2.2.2.42	Sequenciação Numérica
1.2.2.2.20	Operação Lógica	1.2.2.2.43	Sobrecontagem
1.2.2.2.21	Ordem Crescente	1.2.2.2.44	Sucessor
1.2.2.2.22	Ordem Decrescente	1.2.2.2.45	Variável
1.2.2.2.23	Ordem Numérica		

### 1.2.2.3 Grandezas e Medidas

1.2.2.3.1	Alqueire	1.2.2.3.43	Mês
1.2.2.3.2	Ampliação	1.2.2.3.44	Metro
1.2.2.3.3	Ano	1.2.2.3.45	Metro Quadrado
1.2.2.3.4	Área	1.2.2.3.46	Milênio
1.2.2.3.5	Calendário	1.2.2.3.47	Miligrama
1.2.2.3.6	Centavo	1.2.2.3.48	Mililitro
1.2.2.3.7	Centigrama	1.2.2.3.49	Milímetro
1.2.2.3.8	Centilitro	1.2.2.3.50	Minuto
1.2.2.3.9	Centímetro	1.2.2.3.51	Palmo
1.2.2.3.10	Centímetro Cúbico	1.2.2.3.52	Perímetro
1.2.2.3.11	Cento	1.2.2.3.53	Polegada
1.2.2.3.12	Conversão de Valores	1.2.2.3.54	Ponteiro
1.2.2.3.13	Decagrama	1.2.2.3.55	Prato
1.2.2.3.14	Decalítro	1.2.2.3.56	Quilo
1.2.2.3.15	Decâmetro	1.2.2.3.57	Quilograma
1.2.2.3.16	Decigrama	1.2.2.3.58	Quilolitro
1.2.2.3.17	Decilitro	1.2.2.3.59	Quilometragem
1.2.2.3.18	Decímetro	1.2.2.3.60	Quilométrico
1.2.2.3.19	Dia	1.2.2.3.61	Quilômetro
1.2.2.3.20	Dúzia	1.2.2.3.62	Quinzena
1.2.2.3.21	Gigabyte	1.2.2.3.63	Redução
1.2.2.3.22	Gramma	1.2.2.3.64	Século
1.2.2.3.23	Grandeza Absoluta	1.2.2.3.65	Segundo
1.2.2.3.24	Grandeza Contínua	1.2.2.3.66	Semana
1.2.2.3.25	Grandeza Discreta	1.2.2.3.67	Sistema de Medida
1.2.2.3.26	Grandeza Numérica	1.2.2.3.68	Sistema Métrico Decimal
1.2.2.3.27	Grandeza Relativa	1.2.2.3.69	Sistema Monetário Brasileiro
1.2.2.3.28	Grau Celsius	1.2.2.3.70	Temperatura Máxima
1.2.2.3.29	Hectare	1.2.2.3.71	Temperatura Mínima
1.2.2.3.30	Hectograma	1.2.2.3.72	Tonelada
1.2.2.3.31	Hectolitro	1.2.2.3.73	Unidade de Medida Convencional
1.2.2.3.32	Hectômetro		
1.2.2.3.33	Hora	1.2.2.3.74	Unidade de Medida Não Convencional
1.2.2.3.34	Instrumento de Medida		
1.2.2.3.35	Intervalo de Tempo	1.2.2.3.75	Unidade de Medida Padronizada
1.2.2.3.36	Litro		
1.2.2.3.37	Medida	1.2.2.3.76	Unidade de Real
1.2.2.3.38	Medida de Capacidade	1.2.2.3.77	Unidade Monetária
1.2.2.3.39	Medida de Comprimento	1.2.2.3.78	Valor Monetário
1.2.2.3.40	Medida de Massa	1.2.2.3.79	Varição de Temperatura
1.2.2.3.41	Medida de Temperatura	1.2.2.3.80	Volume
1.2.2.3.42	Medida de Tempo		

### 1.2.2.4 Geometria

1.2.2.4.1	Ângulo Agudo	1.2.2.4.45	Formato Horizontal
1.2.2.4.2	Ângulo Não Reto	1.2.2.4.46	Formato Vertical
1.2.2.4.3	Ângulo Obtuso	1.2.2.4.47	Geometria Espacial
1.2.2.4.4	Ângulo Raso	1.2.2.4.48	Geometria Plana
1.2.2.4.5	Ângulo Reto	1.2.2.4.49	Hexagonal
1.2.2.4.6	Aresta	1.2.2.4.50	Hexágono
1.2.2.4.7	Base Hexagonal	1.2.2.4.51	Isósceles
1.2.2.4.8	Base Pentagonal	1.2.2.4.52	Lado Concorrente
1.2.2.4.9	Base Quadrangular	1.2.2.4.53	Lado Paralelo
1.2.2.4.10	Base Triangular	1.2.2.4.54	Lado Perpendicular
1.2.2.4.11	Bloco Retangular	1.2.2.4.55	Linha Paralela
1.2.2.4.12	Cilindro	1.2.2.4.56	Localização Espacial
1.2.2.4.13	Círculo	1.2.2.4.57	Losango
1.2.2.4.14	Circunferência	1.2.2.4.58	Multidimensional
1.2.2.4.15	Cone	1.2.2.4.59	Par Ordenado
1.2.2.4.16	Congruência de Figuras Geométricas	1.2.2.4.60	Paralela
1.2.2.4.17	Coordenada	1.2.2.4.61	Paralelepípedo
1.2.2.4.18	Corpo Não Redondo	1.2.2.4.62	Paralelismo
1.2.2.4.19	Corpo Redondo	1.2.2.4.63	Paralelogramo
1.2.2.4.20	Cubo	1.2.2.4.64	Pentágono
1.2.2.4.21	Desenho	1.2.2.4.65	Perímetro
1.2.2.4.22	Diagonal	1.2.2.4.66	Perpendicular
1.2.2.4.23	Diâmetro	1.2.2.4.67	Perpendicularismo
1.2.2.4.24	Direção	1.2.2.4.68	Pirâmide
1.2.2.4.25	Equilátero	1.2.2.4.69	Planificação de Figuras Geométricas
1.2.2.4.26	Escaleno	1.2.2.4.70	Plano Cartesiano
1.2.2.4.27	Esfera	1.2.2.4.71	Planta Baixa
1.2.2.4.28	Face	1.2.2.4.72	Planta Simples
1.2.2.4.29	Face Triangular	1.2.2.4.73	Poliedro
1.2.2.4.30	Figura Assimétrica	1.2.2.4.74	Polígono
1.2.2.4.31	Figura Bidimensional	1.2.2.4.75	Ponto de Chegada
1.2.2.4.32	Figura Congruente	1.2.2.4.76	Ponto de Partida
1.2.2.4.33	Figura Espacial	1.2.2.4.77	Ponto de Referência
1.2.2.4.34	Figura Geométrica	1.2.2.4.78	Posição Horizontal
1.2.2.4.35	Figura Geométrica Espacial	1.2.2.4.79	Posição Prototípica
1.2.2.4.36	Figura Geométrica Plana	1.2.2.4.80	Posição Vertical
1.2.2.4.37	Figura Poligonal	1.2.2.4.81	Prisma
1.2.2.4.38	Figura Quadriculada	1.2.2.4.82	Quadrado
1.2.2.4.39	Figura Quadrilátera	1.2.2.4.83	Quadrante
1.2.2.4.40	Figura Simétrica	1.2.2.4.84	Quadrilátero
1.2.2.4.41	Figura Tridimensional	1.2.2.4.85	Reta
1.2.2.4.42	Forma de Espiral	1.2.2.4.86	Reta Horizontal
1.2.2.4.43	Forma Esférica	1.2.2.4.87	Reta Numérica
1.2.2.4.44	Forma Geométrica	1.2.2.4.88	Reta Paralela

1.2.2.4.89	Reta Transversal	1.2.2.4.99	Superfície
1.2.2.4.90	Reta Vertical	1.2.2.4.100	Superfície Plana
1.2.2.4.91	Retângulo	1.2.2.4.101	Superfície Planificada
1.2.2.4.92	Segmento de Reta	1.2.2.4.102	Superfície Triangular
1.2.2.4.93	Semicírculo	1.2.2.4.103	Trapézio
1.2.2.4.94	Sentido	1.2.2.4.104	Transversal
1.2.2.4.95	Sentido Vertical	1.2.2.4.105	Triângulo
1.2.2.4.96	Simetria	1.2.2.4.106	Vértice
1.2.2.4.97	Simetria de Reflexão	1.2.2.4.107	Vista Frontal
1.2.2.4.98	Sólido Geométrico	1.2.2.4.108	Vista Lateral

### 1.2.2.5 Probabilidade e Estatística

1.2.2.5.1	Acaso	1.2.2.5.14	Gráfico de Colunas Duplas
1.2.2.5.2	Cálculo Probabilístico	1.2.2.5.15	Gráfico de Colunas Simples
1.2.2.5.3	Coluna	1.2.2.5.16	Gráfico de Linha
1.2.2.5.4	Eixo Horizontal	1.2.2.5.17	Gráfico de Segmentos
1.2.2.5.5	Eixo Vertical	1.2.2.5.18	Gráfico de Setor
1.2.2.5.6	Espaço Amostral	1.2.2.5.19	Gráfico Pictórico
1.2.2.5.7	Estimativa	1.2.2.5.20	Linha
1.2.2.5.8	Evento Cotidiano Aleatório	1.2.2.5.21	Média Aritmética
1.2.2.5.9	Fonte	1.2.2.5.22	Tabela
1.2.2.5.10	Frequência	1.2.2.5.23	Tabela de Dupla Entrada
1.2.2.5.11	Frequência Absoluta	1.2.2.5.24	Tabela Simples
1.2.2.5.12	Gráfico de Barra	1.2.2.5.25	Título
1.2.2.5.13	Gráfico de Colunas		

### 1.2.3 Materiais Manipulativos

1.2.3.1	Ábaco	1.2.3.17	Folha Quadriculada
1.2.3.2	Ampulheta	1.2.3.18	Geoplano
1.2.3.3	Balança	1.2.3.19	Jogo Matemático
1.2.3.4	Bloco Lógico	1.2.3.20	Ladrilho
1.2.3.5	Calculadora	1.2.3.21	Malha Quadriculada
1.2.3.6	Calculadora Quebrada	1.2.3.22	Mapa
1.2.3.7	Cédula	1.2.3.23	Maquete
1.2.3.8	Compasso	1.2.3.24	Material Dourado
1.2.3.9	Croqui	1.2.3.25	Moeda
1.2.3.10	Dado	1.2.3.26	Mosaico
1.2.3.11	Disco de Frações	1.2.3.27	Papel Quadriculado
1.2.3.12	Dobradura	1.2.3.28	Régua
1.2.3.13	Dominó	1.2.3.29	Relógio Analógico
1.2.3.14	Escala <i>Cuisenaire</i>	1.2.3.30	Relógio Digital
1.2.3.15	Esquadro	1.2.3.31	Tabela Numérica
1.2.3.16	Fita Métrica	1.2.3.32	Tabuada

1.2.3.33	Tangram	1.2.3.35	Transferidor
1.2.3.34	Termômetro		

### 1.3 Conhecimentos Didático-Educacionais

#### 1.3.1 Recursos e Instrumentos Didático-Pedagógicos

1.3.1.1	Apostila Impressa	1.3.1.38	Caderno de Planejamento
1.3.1.2	Atividade	1.3.1.39	Caderno de Provas
1.3.1.3	Atividade Avaliativa	1.3.1.40	Caderno de Registro
1.3.1.4	Atividade Coletiva	1.3.1.41	Calendário Escolar
1.3.1.5	Atividade Complexa	1.3.1.42	Diagnóstico Avaliativo
1.3.1.6	Atividade Dirigida	1.3.1.43	Diagnóstico Contínuo
1.3.1.7	Atividade Extraclasse	1.3.1.44	Diagnóstico da Aprendizagem
1.3.1.8	Atividade Extraescolar		
1.3.1.9	Atividade Individual	1.3.1.45	Diagnóstico Individual
1.3.1.10	Atividade Lúdica	1.3.1.46	Diagnóstico Inicial
1.3.1.11	Atividade Permanente	1.3.1.47	Diagnóstico Prévio
1.3.1.12	Atividade Simples	1.3.1.48	Diário de Bordo
1.3.1.13	Autoavaliação	1.3.1.49	Diário de Classe
1.3.1.14	Avaliação	1.3.1.50	Enciclopédia Infantil
1.3.1.15	Avaliação Bimestral	1.3.1.51	Ficha de Acompanhamento Bimestral
1.3.1.16	Avaliação Classificatória		
1.3.1.17	Avaliação Cognitiva	1.3.1.52	Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem
1.3.1.18	Avaliação Complementar		
1.3.1.19	Avaliação Contextual	1.3.1.53	Ficha de Avaliação Bimestral
1.3.1.20	Avaliação Contínua		
1.3.1.21	Avaliação da Aprendizagem	1.3.1.54	Ficha de Avaliação Descritiva
1.3.1.22	Avaliação de Desempenho e Conhecimento	1.3.1.55	Ficha de Leitura
1.3.1.23	Avaliação Diagnóstica	1.3.1.56	Ficha Perfil do Aluno
1.3.1.24	Avaliação Emancipatória	1.3.1.57	Intervenção Didática
1.3.1.25	Avaliação Formativa	1.3.1.58	Intervenção Pedagógica
1.3.1.26	Avaliação Individual	1.3.1.59	Jogo de Alfabetização
		1.3.1.60	Jogo Educativo
1.3.1.27	Avaliação Objetiva	1.3.1.61	Jogo Interativo
1.3.1.28	Avaliação Periódica	1.3.1.62	Levantamento Prévio
1.3.1.29	Avaliação Processual	1.3.1.63	Livro Didático
1.3.1.30	Avaliação Psicogenética	1.3.1.64	Livro Paradidático
1.3.1.31	Avaliação Sistêmica	1.3.1.65	Material Concreto
1.3.1.32	Avaliação Socioemocional	1.3.1.66	Material Didático-Pedagógico
1.3.1.33	Avaliação Somativa		
1.3.1.34	Avaliação Subjetiva	1.3.1.67	Material Estruturado
1.3.1.35	Boletim de Desempenho	1.3.1.68	Material Manipulativo
1.3.1.36	Boletim Escolar	1.3.1.69	Material Não Estruturado
1.3.1.37	Brinquedoteca	1.3.1.70	Mídia Digital

1.3.1.71	Obra Didática	1.3.1.90	Prova Escrita
1.3.1.72	Obra Paradidática	1.3.1.91	Prova Operatória
1.3.1.73	<i>Padlet</i>	1.3.1.92	Prova Oral
1.3.1.74	Plano de Aula	1.3.1.93	Registro Descritivo
1.3.1.75	Plano de Ensino	1.3.1.94	Registro Escrito
1.3.1.76	Plano Semanal	1.3.1.95	Registro Fotográfico
1.3.1.77	Portfólio	1.3.1.96	Registro Individual
1.3.1.78	Portfólio do Aluno	1.3.1.97	Retroprojeter
1.3.1.79	Portfólio do Professor	1.3.1.98	Roteiro da Aula
1.3.1.80	Projeto Coletivo	1.3.1.99	Sequência de Atividades
1.3.1.81	Projeto Didático	1.3.1.100	Sequência Didática
1.3.1.82	Projeto Educacional	1.3.1.101	Simulado
1.3.1.83	Projeto Interdisciplinar	1.3.1.102	<i>Software</i> Educativo
1.3.1.84	Projeto Pedagógico	1.3.1.103	Sondagem
1.3.1.85	Projeto Pedagógico Coletivo	1.3.1.104	Tarefa de Casa
1.3.1.86	PPP (Projeto Político Pedagógico)	1.3.1.105	Unidade Didática
1.3.1.87	Projeto Temático	1.3.1.106	Vídeo
1.3.1.88	Proposta Didática	1.3.1.107	Videoaula
1.3.1.89	Proposta Pedagógica	1.3.1.108	Webconferência

### 1.3.2 Saberes Inclusivos

1.3.2.1	Acessibilidade	1.3.2.23	Deficiência Permanente
1.3.2.2	Afasia	1.3.2.24	Deficiência Visual
1.3.2.3	Agrafia	1.3.2.25	Déficit de Aprendizagem
1.3.2.4	Alexia	1.3.2.26	Déficit de Atenção
1.3.2.5	Aluno Ouvinte	1.3.2.27	Déficit Intelectual
1.3.2.6	Aluno Surdo	1.3.2.28	Déficit Visual
1.3.2.7	Análise Psicológica	1.3.2.29	Déficit Intelectual
1.3.2.8	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1.3.2.30	Disgrafia
1.3.2.9	Audiodescrição	1.3.2.31	Dislexia
1.3.2.10	Audiogravação	1.3.2.32	Educação Especial
1.3.2.11	Audiolivro	1.3.2.33	Educação Inclusiva
1.3.2.12	Avaliação Neuropsicológica	1.3.2.34	Equipe Multidisciplinar
1.3.2.13	Avaliação Psicológica	1.3.2.35	Equipe Multiprofissional
1.3.2.14	Baixa Visão	1.3.2.36	Escola Inclusiva
1.3.2.15	Braille	1.3.2.37	Espaço Inclusivo
1.3.2.16	Comprometimento Neurosensorial	1.3.2.38	Hiperatividade
1.3.2.17	Controle Psicomotor	1.3.2.39	Hiperlexia
1.3.2.18	Currículo Inclusivo	1.3.2.40	Inclusão Digital
1.3.2.19	Deficiência Auditiva	1.3.2.41	Inclusão Escolar
1.3.2.20	Deficiência Física/Motora	1.3.2.42	Intervenção Psicológica
1.3.2.21	Deficiência Intelectual	1.3.2.43	Intervenção Psicomotora
1.3.2.22	Deficiência Mental	1.3.2.44	Intervenção Psicopedagógica
		1.3.2.45	Leitura Sensorial

1.3.2.46	Libras (Língua Brasileira de Sinais)	1.3.2.58	Rede Leitura Inclusiva
1.3.2.47	Material Acessível	1.3.2.59	Sala de Recursos
1.3.2.48	Mobilidade Reduzida	1.3.2.60	Síndrome de Burnout
1.3.2.49	Necessidade Permanente	1.3.2.61	Sistema Braille
1.3.2.50	Portador de Deficiência	1.3.2.62	Tecnologia Assistiva
1.3.2.51	Processo Psicoterapêutico	1.3.2.63	Teste Cognitivo
1.3.2.52	Pró-inclusão	1.3.2.64	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
1.3.2.53	Psicopedagogia	1.3.2.65	Transtorno do Neurodesenvolvimento
1.3.2.54	Psicopedagogia Clínica e Institucional	1.3.2.66	Transtorno Neurológico Adquirido
1.3.2.55	Recurso Acessível	1.3.2.67	Vulnerabilidade Psicossocial
1.3.2.56	Recurso Audiovisual		
1.3.2.57	Recurso Visual		

### 1.3.3 Saberes Educacionais Gerais

1.3.3.1	Abono Salarial	1.3.3.31	Autoformação
1.3.3.2	Ação Didática	1.3.3.32	Autorregulação Cognitiva
1.3.3.3	Ação-Reflexão	1.3.3.33	Autorregulação da Aprendizagem
1.3.3.4	Ação-Reflexão-Ação		
1.3.3.5	Acolhida	1.3.3.34	BNC (Base Nacional Curricular)
1.3.3.6	Acolhimento	1.3.3.35	BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
1.3.3.7	Adaptação	1.3.3.36	BNC-Formação (Base Nacional Curricular de Formação Continuada)
1.3.3.8	Afetividade		
1.3.3.9	Agrupamento Etário	1.3.3.37	Cabeçalho
1.3.3.10	Alfabetismo	1.3.3.38	Campo Conceitual
1.3.3.11	Alfabetismo Funcional	1.3.3.39	Campo Disciplinar
1.3.3.12	Alteridade	1.3.3.40	Campo do Conhecimento
1.3.3.13	Ambiente Colaborativo	1.3.3.41	Campos de Experiências
1.3.3.14	Ambiente de Aprendizagem	1.3.3.42	Capacidade
1.3.3.15	Ambiente Educativo	1.3.3.43	Capacidade Cognoscitiva
1.3.3.16	Analfabetismo	1.3.3.44	Capacidades de Ensino
1.3.3.17	Analfabetismo Funcional	1.3.3.45	Capacitação
1.3.3.18	Ano Letivo	1.3.3.46	Carga Horária
1.3.3.19	Anos Finais	1.3.3.47	Cargo Efetivo
1.3.3.20	Anos Iniciais	1.3.3.48	Cibercultura
1.3.3.21	Aperfeiçoamento	1.3.3.49	Ciberespaço
1.3.3.22	Apoio Pedagógico	1.3.3.50	Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)
1.3.3.23	Aprendizagem Formal	1.3.3.51	Ciclo de Alfabetização
1.3.3.24	Aula de Campo	1.3.3.52	Ciclo Sequencial
1.3.3.25	Aula On-line	1.3.3.53	Classe de Alfabetização
1.3.3.26	Aula Presencial	1.3.3.54	Classe Escolar
1.3.3.27	Aula Virtual		
1.3.3.28	Autoconhecimento		
1.3.3.29	Autocrítica		
1.3.3.30	Autodidatismo		

1.3.3.55	Classe Heterogênea	1.3.3.103	Curso Semipresencial
1.3.3.56	Competência	1.3.3.104	DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)
1.3.3.57	Competência Socioemocional	1.3.3.105	DCNEB (Diretrizes Curriculares da Educação Básica)
1.3.3.58	Complementação Pedagógica	1.3.3.106	DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil)
1.3.3.59	Componente Curricular	1.3.3.107	Dedicação Exclusiva
1.3.3.60	Componente Disciplinar	1.3.3.108	Defasagem de Conteúdo
1.3.3.61	Comunidade Escolar	1.3.3.109	Defasagem Escolar
1.3.3.62	Comunidade Externa	1.3.3.110	Defasagem Idade-série
1.3.3.63	Conhecimento Científico	1.3.3.111	Defasagem na Aprendizagem
1.3.3.64	Conhecimento Empírico	1.3.3.112	Democratização do Ensino
1.3.3.65	Conhecimento Escolar	1.3.3.113	Desempenho Escolar
1.3.3.66	Conhecimento Formal	1.3.3.114	Desenvolvimento Profissional
1.3.3.67	Conhecimento Internalizado	1.3.3.115	Didatização
1.3.3.68	Conhecimento Prévio	1.3.3.116	Dinâmica Escolar
1.3.3.69	Conselho de Classe	1.3.3.117	Dinamização
1.3.3.70	Conselho de Educação	1.3.3.118	Direito à Educação
1.3.3.71	Consulta Pública	1.3.3.119	Direitos de Aprendizagem
1.3.3.72	Conteúdo Atitudinal	1.3.3.120	Discente
1.3.3.73	Conteúdo Conceitual	1.3.3.121	Disciplina Curricular
1.3.3.74	Conteúdo Disciplinar	1.3.3.122	Disciplinaridade
1.3.3.75	Conteúdo Procedimental	1.3.3.123	Discriminação Racial
1.3.3.76	Conteúdo Programático	1.3.3.124	Distorção Idade-Série
1.3.3.77	Contexto Escolar	1.3.3.125	Diversidade Cultural
1.3.3.78	Contexto Social	1.3.3.126	Diversidade Étnica
1.3.3.79	Contexto Socioeducacional	1.3.3.127	Docente
1.3.3.80	Contextualização do Ensino	1.3.3.128	Documentação Pedagógica
1.3.3.81	Contracheque	1.3.3.129	Documento Curricular
1.3.3.82	Contraturno	1.3.3.130	ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)
1.3.3.83	Coordenação Motora	1.3.3.131	EJA (Educação de Jovens e Adultos)
1.3.3.84	Coordenação Pedagógica	1.3.3.132	Educação Básica
1.3.3.85	Coordenador Pedagógico	1.3.3.133	Educação Bilíngue
1.3.3.86	Cotidiano Escolar	1.3.3.134	Educação Continuada
1.3.3.87	Cultura Afro-Brasileira	1.3.3.135	Educação de Tempo Integral
1.3.3.88	Cultura Afrodescendente	1.3.3.136	Educação Digital
1.3.3.89	Cultura Cibernética	1.3.3.137	Educação do Campo
1.3.3.90	Cultura Científica	1.3.3.138	Educação Emancipatória
1.3.3.91	Cultura Digital	1.3.3.139	Educação Escolar
1.3.3.92	Cultura Midiática	1.3.3.140	Educação Especial
1.3.3.93	Currículo	1.3.3.141	Educação Familiar
1.3.3.94	Currículo Integrado		
1.3.3.95	Currículo Lattes		
1.3.3.96	Currículo Oculto		
1.3.3.97	Currículo Oficial		
1.3.3.98	Currículo Prescritivo		
1.3.3.99	Curso a Distância		
1.3.3.100	Curso de Aperfeiçoamento		
1.3.3.101	Curso de Formação Continuada		
1.3.3.102	Curso Profissionalizante		

1.3.3.142	Educação Formal	1.3.3.190	Escola Elementar
1.3.3.143	Educação Fundamental	1.3.3.191	Escola Fundamental
1.3.3.144	Educação Infantil	1.3.3.192	Escola Inclusiva
1.3.3.145	Educação Integral	1.3.3.193	Escola Infantil
1.3.3.146	Educação Intercultural	1.3.3.194	Escola Multisseriada
1.3.3.147	Educação Multicultural	1.3.3.195	Escola Particular
1.3.3.148	Educação Primária	1.3.3.196	Escola Politécnica
1.3.3.149	Educação Pública	1.3.3.197	Escola Primária
1.3.3.150	Educação Regular	1.3.3.198	Escola Pública
1.3.3.151	Educação Rural	1.3.3.199	Escola Regular
1.3.3.152	Educação Superior	1.3.3.200	Escola Rural
1.3.3.153	Educador	1.3.3.201	Escola Seriada
1.3.3.154	Educando	1.3.3.202	Escolaridade em Ciclos
1.3.3.155	Encontro Formativo On-line	1.3.3.203	Escolaridade Média
1.3.3.156	Ensino Básico	1.3.3.204	Escolarização Básica
1.3.3.157	Ensino Contextualizado	1.3.3.205	Escolarização Formal
1.3.3.158	Ensino Descontextualizado	1.3.3.206	Escolarização Inicial
1.3.3.159	Ensino Escolar	1.3.3.207	Escolarização Obrigatória
1.3.3.160	Ensino Formal	1.3.3.208	Espaço Coletivo
1.3.3.161	Ensino Fragmentado	1.3.3.209	Espaço de Aprendizagem
1.3.3.162	Ensino Fundamental	1.3.3.210	Espaço Escolar
1.3.3.163	Ensino Híbrido	1.3.3.211	Espaço Formativo
1.3.3.164	Ensino Infantil	1.3.3.212	Espaço Lúdico
1.3.3.165	Ensino Integrado	1.3.3.213	Espaço Pedagógico
1.3.3.166	Ensino Integral	1.3.3.214	Estágio Acadêmico
1.3.3.167	Ensino Intercultural	1.3.3.215	Estágio Supervisionado
1.3.3.168	Ensino Médio	1.3.3.216	Estatuto do Magistério
1.3.3.169	Ensino Primário	1.3.3.217	Estratégia Didática
1.3.3.170	Ensino Público	1.3.3.218	Estrutura Curricular
1.3.3.171	Ensino Regular	1.3.3.219	Estrutura de Cascadeamento
1.3.3.172	Ensino Remoto	1.3.3.220	Etapa Formal de Escolarização
1.3.3.173	Ensino Secundário	1.3.3.221	Evidência Científica
1.3.3.174	Ensino Semipresencial	1.3.3.222	Exclusão Digital
1.3.3.175	Ensino Superior	1.3.3.223	Exclusão Educacional
1.3.3.176	Ensino Supletivo	1.3.3.224	Exclusão Escolar
1.3.3.177	Ensino Tecnista	1.3.3.225	Exclusão Social
1.3.3.178	Enturmação	1.3.3.226	Exercício do Magistério
1.3.3.179	Epistemologia	1.3.3.227	Exercício Docente
1.3.3.180	Equipe Administrativa	1.3.3.228	Exercício Profissional
1.3.3.181	Equipe Gestora	1.3.3.229	Expectativas de Aprendizagem
1.3.3.182	Equipe Pedagógica	1.3.3.230	Experiência Prévia
1.3.3.183	Equipe Técnica	1.3.3.231	Experiência Profissional
1.3.3.184	Escalonamento	1.3.3.232	Fazer Docente
1.3.3.185	Escola Básica	1.3.3.233	Fazer Pedagógico
1.3.3.186	Escola Bilíngue	1.3.3.234	Flexibilidade Pedagógica
1.3.3.187	Escola Comunitária	1.3.3.235	Fluxo Escolar
1.3.3.188	Escola Conveniada	1.3.3.236	Fluxograma
1.3.3.189	Escola de Tempo Integral	1.3.3.237	Formação Colaborativa

1.3.3.238	Formação Continuada de Professores	1.3.3.284	Instrução Escolar
1.3.3.239	Formação Continuada em Serviço	1.3.3.285	Instrução Formal
1.3.3.240	Formação Continuada Presencial	1.3.3.286	Instrução Primária
1.3.3.241	Formação Continuada Virtual	1.3.3.287	Instrução Pública
1.3.3.242	Formação Inicial	1.3.3.288	Intencionalidade Educativa
1.3.3.243	Formação Permanente	1.3.3.289	Intencionalidade Formativa
1.3.3.244	Formato Digital	1.3.3.290	Interdisciplinaridade
1.3.3.245	Formato Interdisciplinar	1.3.3.291	Intervalo Dirigido
1.3.3.246	Fracasso Escolar	1.3.3.292	Intervenção Didática
1.3.3.247	Frequência Escolar	1.3.3.293	Intervenção Pedagógica
1.3.3.248	Função Executiva	1.3.3.294	Jardim de Infância
1.3.3.249	Funcionário Público	1.3.3.295	Lecionar
1.3.3.250	Gamificação	1.3.3.296	LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
1.3.3.251	Gerenciamento Escolar		LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
1.3.3.252	Gerenciamento Pedagógico	1.3.3.297	
1.3.3.253	Gestão Administrativa		
1.3.3.254	Gestão Compartilhada		
1.3.3.255	Gestão de Aprendizagem Escolar	1.3.3.298	Letramento Digital
		1.3.3.299	Livre-Docência
1.3.3.256	Gestão de Sala de Aula	1.3.3.300	Ludicidade
1.3.3.257	Gestão Democrática	1.3.3.301	Lúdico
1.3.3.258	Gestão Educacional	1.3.3.302	Magistério Público
1.3.3.259	Gestão Estratégica	1.3.3.303	Mapa Conceitual
1.3.3.260	Gestão Municipal	1.3.3.304	Marco Conceitual
1.3.3.261	Gestão Participativa	1.3.3.305	Matéria Escolar
1.3.3.262	Gestão Pedagógica	1.3.3.306	Material Estruturado
1.3.3.263	Gestão Pública	1.3.3.307	Matriz Curricular
1.3.3.264	Grade Curricular	1.3.3.308	Mediação Docente
1.3.3.265	Guia Curricular	1.3.3.309	Mediação Pedagógica
1.3.3.266	Habilidade	1.3.3.310	Mediador de Aprendizagem
1.3.3.267	Habilidade Executiva	1.3.3.311	Metodologia
1.3.3.268	Habilidade Procedimental	1.3.3.312	Migrante Digital
1.3.3.269	Holerite	1.3.3.313	Modalidade de Ensino a Distância
1.3.3.270	Hora-Atividade		
1.3.3.271	Hora-Aula	1.3.3.314	Modalidade de Ensino Híbrida
1.3.3.272	Horário de Planejamento		
1.3.3.273	Iconografia	1.3.3.315	Modalidade de Ensino Presencial
1.3.3.274	Identidade Profissional		
1.3.3.275	Identidade Racial	1.3.3.316	Modalidade de Ensino Regular
1.3.3.276	Igualdade Racial		
1.3.3.277	Indicador Contextual	1.3.3.317	Modalidade de Ensino Semipresencial
1.3.3.278	Indicador de Qualidade		
1.3.3.279	Indisciplina	1.3.3.318	Modelo Didático
1.3.3.280	Infraestrutura Escolar	1.3.3.319	Mudança de Classe
1.3.3.281	Instituição Educacional	1.3.3.320	Mudança de Nível
	Filantrópica	1.3.3.321	Mudança Paradigmática
1.3.3.282	Instituição Escolar	1.3.3.322	Multiculturalidade
1.3.3.283	Instituto Politécnico	1.3.3.323	Multiculturalismo

1.3.3.324	Multidisciplinar	1.3.3.366	Planejamento Integrado
1.3.3.325	Multidisciplinaridade	1.3.3.367	Planejamento Interdisciplinar
1.3.3.326	Mundo Cibernético	1.3.3.368	Planejamento Quinzenal
1.3.3.327	Municipalização	1.3.3.369	Planejamento Semanal
1.3.3.328	Nativo Digital	1.3.3.370	Planejamento Semestral
1.3.3.329	Nível Fundamental	1.3.3.371	Planejamento
1.3.3.330	Nível Médio	1.3.3.372	Plano de Carreira
1.3.3.331	Nível Primário	1.3.3.373	Plano de Trabalho
1.3.3.332	Nível Superior	1.3.3.374	Pluralidade Cultural
1.3.3.333	Nivelamento	1.3.3.375	Pluralidade Étnica
1.3.3.334	Nota Técnica	1.3.3.376	Pluralidade Étnico-racial
1.3.3.335	Objetos do Conhecimento	1.3.3.377	Pluridisciplinaridade
1.3.3.336	Oficina Pedagógica	1.3.3.378	Política Pública Educacional
1.3.3.337	Orientação Curricular	1.3.3.379	Políticas de Formação
1.3.3.338	Orientação Didático-Pedagógica	1.3.3.380	Portador de Diploma
1.3.3.339	Orientação Metodológica	1.3.3.381	Pós-Graduação Lato Senso
1.3.3.340	Orientadora Educacional	1.3.3.382	Pós-Graduação Stricto Senso
1.3.3.341	Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil	1.3.3.383	Prática Docente
1.3.3.342	PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público)	1.3.3.384	Prática Educativa
1.3.3.343	PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)	1.3.3.385	Prática Pedagógica
1.3.3.344	Pedagogia	1.3.3.386	Prática Reflexiva
1.3.3.345	Pedagogização	1.3.3.387	Práxis Educativa
1.3.3.346	Pedagogo	1.3.3.388	Práxis Pedagógica
1.3.3.347	Percurso Formativo	1.3.3.389	Práxis Transformadora
1.3.3.348	Percurso Profissional	1.3.3.390	Preconceito Racial
1.3.3.349	Perfil Alfabetizador	1.3.3.391	Pré-Escola
1.3.3.350	Perfil da Turma	1.3.3.392	Pré-Primário
1.3.3.351	Perfil Socioeconômico da Turma	1.3.3.393	Primeira Infância
1.3.3.352	Pertencimento Cultural	1.3.3.394	Processo Avaliativo
1.3.3.353	Pertencimento Étnico	1.3.3.395	Processo Cognitivo
1.3.3.354	Pertencimento Social	1.3.3.396	Processo de Ensino e Aprendizagem
1.3.3.355	Pilares da Educação	1.3.3.397	Processo Formativo
1.3.3.356	Piso Salarial do Magistério	1.3.3.398	Professor Assistente
1.3.3.357	Planejamento Anual	1.3.3.399	Professor Auxiliar
1.3.3.358	Planejamento Coletivo	1.3.3.400	Professor Conteudista
1.3.3.359	Planejamento de Ensino	1.3.3.401	Professor Contratado
1.3.3.360	Planejamento Diário	1.3.3.402	Professor Efetivo
1.3.3.361	Planejamento Educacional	1.3.3.403	Professor Iniciante
1.3.3.362	Planejamento Escolar	1.3.3.404	Professor Reflexivo
1.3.3.363	Planejamento Estratégico	1.3.3.405	Professor Regente
1.3.3.364	Planejamento Flexível	1.3.3.406	Professor Regente de Classe
1.3.3.365	Planejamento Institucional	1.3.3.407	Professor Regente de Sala

1.3.3.408	Professor Regente de Turma	1.3.3.452	Resiliência
1.3.3.409	Professor-Pesquisador	1.3.3.453	Responsividade
1.3.3.410	Proficiência Cognitiva	1.3.3.454	Ressignificação
1.3.3.411	Profissionais da Educação	1.3.3.455	Ritmo de Aprendizagem
1.3.3.412	Profissionalização Docente	1.3.3.456	Rodízio de Alunos
1.3.3.413	Programa de Ensino	1.3.3.457	Rotatividade de Professores
1.3.3.414	Progressão Automática		
1.3.3.415	Progressão Continuada	1.3.3.458	Rotina de Sala de Aula
1.3.3.416	Progressão Escolar	1.3.3.459	Rotina Diária
1.3.3.417	Progressão Horizontal	1.3.3.460	Saber Acadêmico
1.3.3.418	Progressão Vertical	1.3.3.461	Saber Científico
1.3.3.419	Promoção Automática	1.3.3.462	Saber da Experiência
1.3.3.420	Proposta Curricular	1.3.3.463	Saber Disciplinar
1.3.3.421	Protagonismo Docente	1.3.3.464	Saber Docente
1.3.3.422	Protagonismo Infantil	1.3.3.465	Saber Erudito
1.3.3.423	Protagonismo Juvenil	1.3.3.466	Saber Popular
1.3.3.424	Proventos	1.3.3.467	Saber Prévio
1.3.3.425	Psicomotricidade	1.3.3.468	Saber-Fazer
1.3.3.426	Qualificação Profissional	1.3.3.469	Saber-Ser
1.3.3.427	RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil)	1.3.3.470	Sala de Aula Heterogênea
		1.3.3.471	Sala de Aula Homogênea
1.3.3.428	Reagrupamento	1.3.3.472	Sala de Aula Invertida
1.3.3.429	Reciclagem	1.3.3.473	Sala de Aula Multisseriada
1.3.3.430	Reclassificação	1.3.3.474	Salário-Educação
1.3.3.431	Reconceitualização	1.3.3.475	Semestre Letivo
1.3.3.432	Recreio Dirigido	1.3.3.476	Senso Comum
1.3.3.433	Recurso Didático	1.3.3.477	Senso Crítico
1.3.3.434	Rede de Ensino	1.3.3.478	Seriação Escolar
1.3.3.435	Rede Municipal de Ensino	1.3.3.479	Séries Iniciais
1.3.3.436	Rede Pública de Ensino	1.3.3.480	Servidor Efetivo
1.3.3.437	Redemocratização da Educação	1.3.3.481	Simulacro
1.3.3.438	Redemocratização do Ensino	1.3.3.482	Sinal Icônico
1.3.3.439	Redimensionamento da Prática Pedagógica	1.3.3.483	Sistema Educacional
1.3.3.440	Reestruturação Curricular	1.3.3.484	Sistema Formal de Ensino
1.3.3.441	Referencial Curricular	1.3.3.485	Sistema Primário
1.3.3.442	Reflexão-Ação	1.3.3.486	Situação Didática
1.3.3.443	Reforma Pombalina	1.3.3.487	Socialização
1.3.3.444	Reformulação Curricular	1.3.3.488	Sujeito Cognoscente
1.3.3.445	Relação Étnico-racial	1.3.3.489	Supervisão Escolar
1.3.3.446	Relação Interpessoal	1.3.3.490	Supervisor Escolar
1.3.3.447	Relacionamento Interpessoal	1.3.3.491	Suporte Pedagógico
1.3.3.448	Remuneração Salarial	1.3.3.492	Tecnologia Digital
1.3.3.449	Rendimento Escolar	1.3.3.493	Tecnologia Educacional
1.3.3.450	Replanejamento	1.3.3.494	Tema Transversal
1.3.3.451	Representação Icônica	1.3.3.495	Tempo Didático
		1.3.3.496	Tempo Pedagógico
		1.3.3.497	Tempo Sequencial
		1.3.3.498	Trabalho Colaborativo

1.3.3.499	Trabalho Transdisciplinar	1.3.3.505	Turma Multietapa
1.3.3.500	Transculturalidade	1.3.3.506	Turma Multisseriada
1.3.3.501	Transferência Escolar	1.3.3.507	Turma Seriada
1.3.3.502	Transposição Didática	1.3.3.508	Unidade de Ensino
1.3.3.503	Transversalidade	1.3.3.509	Unidade Temática
1.3.3.504	Treinamento		

### 1.3.4 Abordagens e Concepções Teóricas

1.3.4.1	Abordagem Cognitiva	1.3.4.39	Paradigma Dominante
1.3.4.2	Abordagem Crítico-Reflexiva	1.3.4.40	Pedagogia Científica
1.3.4.3	Abordagem Dialógica	1.3.4.41	Pedagogia Crítica
1.3.4.4	Abordagem Epistemológica	1.3.4.42	Pedagogia da Alternância
1.3.4.5	Abordagem Prescritiva	1.3.4.43	Pedagogia Histórico-Crítica
1.3.4.6	Abordagem Sociointeracionista	1.3.4.44	Perspectiva Comunicativa
1.3.4.7	Abordagem Sociossimbólica	1.3.4.45	Perspectiva Construtivista
1.3.4.8	Alfabetização Científica	1.3.4.46	Perspectiva Dialógica
1.3.4.9	Aprender a Aprender	1.3.4.47	Perspectiva Dialógico-Discursiva
1.3.4.10	Aprendizagem Ativa		
1.3.4.11	Aprendizagem Colaborativa	1.3.4.48	Perspectiva Discursiva
1.3.4.12	Aprendizagem Cooperativa	1.3.4.49	Perspectiva Freiriana
1.3.4.13	Aprendizagem Significativa	1.3.4.50	Perspectiva Interacionista
1.3.4.14	Aula Convencional	1.3.4.51	Perspectiva Piagetiana
1.3.4.15	Aula Tradicional	1.3.4.52	Perspectiva Psicolinguística
1.3.4.16	Behaviorismo		
1.3.4.17	Cognitivismo	1.3.4.53	Perspectiva Sociodiscursiva
1.3.4.18	Concepção Estruturalista		
1.3.4.19	Construtivismo	1.3.4.54	Perspectiva Sociointeracionista
1.3.4.20	Desenvolvimento Cognitivo		
1.3.4.21	Educação Progressiva	1.3.4.55	Perspectiva Vygotskyana
1.3.4.22	Escola Fônica	1.3.4.56	Perspectiva Walloniana
1.3.4.23	Escola Nova	1.3.4.57	Postulado Racionalista
1.3.4.24	Escola Progressiva	1.3.4.58	Princípios Gestálticos
1.3.4.25	Estruturalismo	1.3.4.59	Processo Criativo
1.3.4.26	Fenomenologia	1.3.4.60	Psicologia Cognitiva
1.3.4.27	Gestaltismo	1.3.4.61	Psicologia da Educação
1.3.4.28	Linha Positivista	1.3.4.62	Racionalidade Científica
1.3.4.29	Modelo Cartesiano	1.3.4.63	Racionalidade Crítica
1.3.4.30	Modelo Convencional	1.3.4.64	Racionalidade Pedagógica
1.3.4.31	Modelo de Ensino Conteudista	1.3.4.65	Racionalidade Prática
1.3.4.32	Modelo Explicativo	1.3.4.66	Racionalidade Técnica
1.3.4.33	Modelo Expositivo	1.3.4.67	Socioconstrutivismo
1.3.4.34	Modelo Positivista	1.3.4.68	Teoria Bakhtiana
1.3.4.35	Modelo Prescritivo	1.3.4.69	Teoria Behaviorista
1.3.4.36	Neurociência	1.3.4.70	Teoria Cognitivista
1.3.4.37	Neuropedagogia	1.3.4.71	Teoria Construtivista
1.3.4.38	Neuropsicologia Infantil		

1.3.4.72	Teoria da Psicogênese da Língua Escrita	1.3.4.77	Tradição Conteudista
1.3.4.73	Teoria Enunciativa	1.3.4.78	Tradicionalismo
1.3.4.74	Teoria Social Cognitiva	1.3.4.79	ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal)
1.3.4.75	Teoria Sociocognitiva		
1.3.4.76	Teoria Vygotskyana		

### 1.3.5 Programas, Órgãos, Plataformas/Saberes Tecnológico-Educacionais

1.3.5.1	ABC (Alfabetização Baseada na Ciência)
1.3.5.2	Ambiente Digital
1.3.5.3	ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
1.3.5.4	AVAMEC (Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem do Ministério da Educação)
1.3.5.5	BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)
1.3.5.6	Biblioteca Virtual do Professor
1.3.5.7	Bolsa-Família
1.3.5.8	Bolsa-Educação
1.3.5.9	Brasil Alfabetizado
1.3.5.10	Busca Ativa
1.3.5.11	CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
1.3.5.12	Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)
1.3.5.13	CEE (Conselho Estadual de Educação)
1.3.5.14	CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem)
1.3.5.15	Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)
1.3.5.16	Cefort (Centro de Formação de Aprendizes e Trabalhadores)
1.3.5.17	Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)
1.3.5.18	Censo Escolar
1.3.5.19	Cform (Centro de Formação Continuada de Professores)
1.3.5.20	CME (Conselho Municipal de Educação)
1.3.5.21	CNE (Conselho Nacional de Educação)
1.3.5.22	CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
1.3.5.23	Conabe (Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências)
1.3.5.24	CONAE (Conferência Nacional de Educação)
1.3.5.25	Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação)
1.3.5.26	DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica)
1.3.5.27	DAGE (Diretoria de Apoio à Gestão Educacional)
1.3.5.28	Educacenso
1.3.5.29	ENAP (Escola Nacional de Administração Pública)
1.3.5.30	FME (Fórum Municipal de Educação)
1.3.5.31	FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)
1.3.5.32	FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário)
1.3.5.33	Formação Continuada
1.3.5.34	FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)

- 1.3.5.35 FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)
- 1.3.5.36 Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola)
- 1.3.5.37 *Google Meet*
- 1.3.5.38 Google Sala de Aula (*Google Classroom*)
- 1.3.5.39 IAS (Instituto Ayrton Senna)
- 1.3.5.40 IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
- 1.3.5.41 IES (Instituição de Ensino Superior)
- 1.3.5.42 INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)
- 1.3.5.43 *Instagram*
- 1.3.5.44 ISE (Instituto Superior de Educação)
- 1.3.5.45 MEC (Ministério da Educação)
- 1.3.5.46 Mestrado Profissional
- 1.3.5.47 Mestrado Profissionalizante
- 1.3.5.48 *Microsoft Teams*
- 1.3.5.49 MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)
- 1.3.5.50 Módulo Sispacto
- 1.3.5.51 Mural Virtual
- 1.3.5.52 NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional)
- 1.3.5.53 OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas)
- 1.3.5.54 Observatório Nacional de Leitura
- 1.3.5.55 OLP (Olimpíada de Língua Portuguesa)
- 1.3.5.56 ONG (Organização Não-Governamental)
- 1.3.5.57 ONU (Organização das Nações Unidas)
- 1.3.5.58 PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa)
- 1.3.5.59 PCNs em Ação
- 1.3.5.60 PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)
- 1.3.5.61 PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola)
- 1.3.5.62 PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira)
- 1.3.5.63 PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)
- 1.3.5.64 Pisa (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
- 1.3.5.65 Plano de Metas da Educação Nacional
- 1.3.5.66 Plano Plurianual
- 1.3.5.67 Plataforma Brasil
- 1.3.5.68 Plataforma Freire
- 1.3.5.69 Plataforma Lattes
- 1.3.5.70 Plataforma Ler
- 1.3.5.71 Plataforma Moodle
- 1.3.5.72 Plataforma Sucupira
- 1.3.5.73 PME (Programa Mais Educação)
- 1.3.5.74 PNA (Política Nacional de Alfabetização)
- 1.3.5.75 PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar)
- 1.3.5.76 PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)
- 1.3.5.77 PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola)
- 1.3.5.78 PNE (Plano Nacional de Educação)
- 1.3.5.79 PNL (Plano Nacional de Leitura)
- 1.3.5.80 PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

- 1.3.5.81 PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio)
- 1.3.5.82 PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura)
- 1.3.5.83 PNME (Programa Novo Mais Educação)
- 1.3.5.84 PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
- 1.3.5.85 Portal da Base
- 1.3.5.86 Portal da Capes
- 1.3.5.87 Portal do Domínio Público
- 1.3.5.88 Portal do INEP
- 1.3.5.89 Portal do MEC
- 1.3.5.90 Portal do Professor
- 1.3.5.91 PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação)
- 1.3.5.92 PPGecim (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática)
- 1.3.5.93 PPGL (Programa de Pós-Graduação em Letras)
- 1.3.5.94 PRALER (Programa de Apoio à Leitura e à Escrita)
- 1.3.5.95 Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização)
- 1.3.5.96 Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo)
- 1.3.5.97 Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)
- 1.3.5.98 ProfLetras (Mestrado Profissional em Rede Nacional em Letras)
- 1.3.5.99 ProfMat (Mestrado Profissional em Rede Nacional em Matemática)
- 1.3.5.100 Profucionário
- 1.3.5.101 Programa de Inovação Educação Conectada
- 1.3.5.102 Programa Escola Ativa
- 1.3.5.103 Programa Ética e Cidadania
- 1.3.5.104 Programa Formação pela Escola
- 1.3.5.105 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)
- 1.3.5.106 Programa Mais Alfabetização
- 1.3.5.107 Programa Tempo de Aprender
- 1.3.5.108 ProInfantil
- 1.3.5.109 ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional)
- 1.3.5.110 Projeto Trilhas
- 1.3.5.111 Projovem Campo
- 1.3.5.112 Projovem Urbano
- 1.3.5.113 Pró-Letramento
- 1.3.5.114 Pró-Livro
- 1.3.5.115 Pronacampo (Programa Nacional de Educação no Campo)
- 1.3.5.116 Prouca (Programa um Computador por Aluno)
- 1.3.5.117 QEdu
- 1.3.5.118 QualiTOPAMA
- 1.3.5.119 Renafor (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores)
- 1.3.5.120 Sealf (Secretaria de Alfabetização)
- 1.3.5.121 SEB (Secretaria de Educação Básica)
- 1.3.5.122 Secad (Secretaria de Administração)
- 1.3.5.123 Seduc (Secretaria de Educação)
- 1.3.5.124 SEED (Secretaria de Educação à Distância)
- 1.3.5.125 SEF (Secretaria de Educação Fundamental)
- 1.3.5.126 Selo Unicef
- 1.3.5.127 SEMED (Secretaria Municipal de Educação)

- 1.3.5.128 Simec (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação)
- 1.3.5.129 SisAlfa (Sistema de Gestão de Alfabetização)
- 1.3.5.130 SisPacto (Sistema de Pactuação de Indicadores)
- 1.3.5.131 SME (Sistema Municipal de Educação)
- 1.3.5.132 SNE (Sistema Nacional de Educação)
- 1.3.5.133 *Stream Yard*
- 1.3.5.134 TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação)
- 1.3.5.135 TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação)
- 1.3.5.136 TV Escola
- 1.3.5.137 Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação)
- 1.3.5.138 Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação)
- 1.3.5.139 Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- 1.3.5.140 Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
- 1.3.5.141 *Website*
- 1.3.5.142 *YouTube*
- 1.3.5.143 *Zoom*

### **1.3.6 Saberes Relacionados a Programas de Formação**

- |          |  |          |                                       |
|----------|--|----------|---------------------------------------|
| 1.3.6.1  | Aprofundar                                     | 1.3.6.21 | Documento Oficial                     |
| 1.3.6.2  | Bolsa de Estudo                                | 1.3.6.22 | Documento Orientador                  |
| 1.3.6.3  | Bolsista                                       | 1.3.6.23 | Documento Referência                  |
| 1.3.6.4  | Caderno de Apoio à Aprendizagem do Aluno (AAA) | 1.3.6.24 | Eixo Norteador                        |
| 1.3.6.5  | Caderno de Formação                            | 1.3.6.25 | Eixo Temático                         |
| 1.3.6.6  | Caderno de Referência                          | 1.3.6.26 | Encontro de Formação Inicial          |
| 1.3.6.7  | Caderno de Teoria e Prática (TP)               | 1.3.6.27 | Encontro Formativo                    |
| 1.3.6.8  | Caderno do Formador                            | 1.3.6.28 | Encontro Formativo Presencial         |
| 1.3.6.9  | Caderno do PNAIC                               | 1.3.6.29 | Equipe Formadora da IES               |
| 1.3.6.10 | Caderno Docente                                | 1.3.6.30 | Equipe Formadora Local                |
| 1.3.6.11 | Caderno Formativo                              | 1.3.6.31 | Etapa Municipal de Formação           |
| 1.3.6.12 | Caderno Virtual                                | 1.3.6.32 | Fascículo                             |
| 1.3.6.13 | Certificação                                   | 1.3.6.33 | Formação Inicial                      |
| 1.3.6.14 | Certificado                                    | 1.3.6.34 | Formador da IES                       |
| 1.3.6.15 | Consolidar                                     | 1.3.6.35 | Formador Estadual                     |
| 1.3.6.16 | Coordenação de Formação Local                  | 1.3.6.36 | Formador Local                        |
| 1.3.6.17 | Coordenação Geral de Formação                  | 1.3.6.37 | <i>Gamealfa</i>                       |
| 1.3.6.18 | Coordenador de Formação Local                  | 1.3.6.38 | Gestão, Controle Social e Mobilização |
| 1.3.6.19 | Coordenador Geral de Formação                  | 1.3.6.39 | Guia de Escolha do Livro Didático     |
| 1.3.6.20 | Documento Norteador                            | 1.3.6.40 | Guia do Formador                      |
|          |  | 1.3.6.41 | Guia do Tutor                         |

1.3.6.42	Guia Geral	1.3.6.58	Professor Moderador
1.3.6.43	Guia Orientador	1.3.6.59	Professor Tutor
1.3.6.44	Guia Teórico	1.3.6.60	Rede de Formadores
1.3.6.45	Instituição Formadora	1.3.6.61	Rede de Leitura
1.3.6.46	Introduzir	1.3.6.62	Regime de Colaboração
1.3.6.47	Livreto	1.3.6.63	Renabe (Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências)
1.3.6.48	Monitoramento da Aprendizagem		
1.3.6.49	Orientador de Estudo	1.3.6.64	Retomar
1.3.6.50	Para Casa	1.3.6.65	Supervisor Local de Formação Continuada
1.3.6.51	Poetas da Escola		
1.3.6.52	Professor Alfabetizador	1.3.6.66	Telecentro
1.3.6.53	Professor Articulador	1.3.6.67	Termo de Adesão
1.3.6.54	Professor Cursista	1.3.6.68	Tutorial
1.3.6.55	Professor Facilitador	1.3.6.69	Unidade
1.3.6.56	Professor Formador	1.3.6.70	Executora (Uex)
1.3.6.57	Professor Mediador		

### **1.3.7 Saberes Relacionados às Avaliações Institucionais Externas (MEC)**

1.3.7.1	Amostragem
1.3.7.2	Amostragem
1.3.7.3	ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização)
1.3.7.4	Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica)
1.3.7.5	Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar)
1.3.7.6	Avaliação Censitária
1.3.7.7	Avaliação de Larga Escala
1.3.7.8	Avaliação Externa
1.3.7.9	Avaliação Externa Universal
1.3.7.10	Avaliação Institucional
1.3.7.11	Avaliador
1.3.7.12	BNI (Banco Nacional de Itens)
1.3.7.13	Descritor
1.3.7.14	Desempenho Médio
1.3.7.15	Distrator
1.3.7.16	Eixo Estruturante
1.3.7.17	Escala de Proficiência
1.3.7.18	Examinador Externo
1.3.7.19	Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos)
1.3.7.20	ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)
1.3.7.21	Gabarito
1.3.7.22	Guia de Aprendizagem
1.3.7.23	Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)
1.3.7.24	INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)
1.3.7.25	Indicador Socioeconômico
1.3.7.26	Índice de Proficiência
1.3.7.27	Índice de Proficiência

- 1.3.7.28 Índice Educacional
- 1.3.7.29 INSE (Indicador de Nível Socioeconômico)
- 1.3.7.30 Item
- 1.3.7.31 Matriz da ANA
- 1.3.7.32 Matriz de Competências
- 1.3.7.33 Matriz de Desempenho
- 1.3.7.34 Matriz de Língua Portuguesa
- 1.3.7.35 Matriz de Matemática
- 1.3.7.36 Matriz de Referência
- 1.3.7.37 Matriz do Saeb
- 1.3.7.38 Meta do IDEB
- 1.3.7.39 Microdados
- 1.3.7.40 Múltipla Escolha
- 1.3.7.41 Nível de Desempenho
- 1.3.7.42 Nível de Escala
- 1.3.7.43 Nível de Fluência
- 1.3.7.44 Nível de Proficiência
- 1.3.7.45 Nível Suficiente
- 1.3.7.46 Perfil Socioeconômico
- 1.3.7.47 Prova ABC
- 1.3.7.48 Prova Brasil
- 1.3.7.49 Prova Saeb
- 1.3.7.50 Prova Saef
- 1.3.7.51 Provinha Brasil
- 1.3.7.52 Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)
- 1.3.7.53 TRI (Teoria de Resposta ao Item)
- 1.3.7.54 Tópico

### 5.3 Verbetes do Protótipo de Glossário (amostragem)

---

#### 1.1 CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

---

##### 1.1.1 Alfabetização e Linguagem (Saberes Gerais)

---

### C - c

---

**Campos de Atuação.** Esferas de circulação dos gêneros discursivos, correspondentes às áreas de uso da linguagem no cotidiano. “Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública” (BRASIL, 2017, p. 84). *Código:* 1.1.1.31.

**Campo Semântico.** Campo do significado em que conceitos próximos e estreitamente ligados a uma palavra são representados a partir dos diversos contextos em que ela é empregada. “Ressaltar como a coesão é estabelecida entre título e texto; frases dentro do parágrafo: para não repetir a palavra macaco (usada no título), o autor opta por outras palavras, que se mantêm dentro do mesmo campo semântico — filhote, animal” (BRASIL, 2007, p. 51). *Código:* 1.1.1.30.

**Competência Comunicativa.** Capacidade linguística de compreender e produzir textos adequados às diversas situações e propósitos comunicativos, em contextos reais de uso da língua, de modo a promover a interação com os mais variados interlocutores. “Portanto a competência comunicativa inclui a capacidade de não apenas conhecer os significados das palavras, mas, sobretudo, de discernir os efeitos de sentido que suas escolhas proporcionam. Isso nos leva a ultrapassar a simples identificação ‘do que o outro diz’ para perceber ‘por que ele diz com essa ou aquela palavra’” (BRASIL, 2008, p. 67). *Código:* 1.1.1.38.

### L - l

---

**Letramento.** Capacidade do usuário de uma língua de saber utilizar a leitura e a escrita de forma competente nas mais variadas situações do cotidiano, de acordo com as práticas sociais envolvidas. “...no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva

incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2017, p. 89). *Código*: 1.1.1.153.

---

## R - r

---

**Realismo Nominal.** Raciocínio infantil em que se associa o tamanho de uma palavra ao do ser ou objeto real que ela representa, sem considerar as convenções arbitrárias da escrita. “Um dos exemplos mais utilizados no campo da alfabetização diz respeito à sondagem do ‘realismo nominal’. Esse processo ocorre quando a criança ainda não sabe que a escrita representa sons e sinais convencionais, julgando que ela representa diretamente o objeto, tal como se apresenta na realidade, como se fosse um desenho ou fotografia (daí o nome ‘realismo nominal’). É devido a essa característica que essa criança formula a hipótese, por exemplo, de que a palavra BOI, quando escrita, deve ser maior que a palavra PERNILONGO (pois um boi é muito maior que um pernilongo)” (BRASIL, 2008, p. 12). *Código*: 1.1.1.301.

---

## 1.2 CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

---

### 1.2.1 Alfabetização Matemática (Saberes Gerais)

---

---

## A - a

---

**Alfabetização Matemática.** Processo de aprendizado da leitura, interpretação e escrita da linguagem matemática. “Pensando a Alfabetização Matemática nessa perspectiva, a tarefa das séries iniciais do Ciclo Básico é promover a compreensão das ideias matemáticas e dos sinais, signos e símbolos que as representam de forma que o aluno possa interpretá-los e expressar-se através deles” (SOUZA, 2010). *Código*: 1.2.1.1.

---

## C - c

---

**Cantinho da Matemática.** Espaço educativo em que são dispostos materiais manipulativos, estruturados ou não, para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula. “Para montar o Cantinho da Matemática não é preciso ter materiais caros e sofisticados. Com sucatas como: copos, latas, palitos, caixas e muita criatividade o professor pode explorar esse ambiente oportunizando as crianças a aprender de forma lúdica e prazerosa. As intervenções pedagógicas são essenciais para garantir uma aprendizagem significativa, então não adianta disponibilizar os materiais se não houver apoio e planejamento de atividades com objetivos previamente definidos. O Cantinho precisa ser identificado, assim como os materiais dispostos nele” (PEDAGOGA ANDRÉA EDUCA, 2018). *Código*: 1.2.1.5.

---

## L - l

---

**Letramento Matemático.** Conjunto de habilidades que envolvem a leitura, a interpretação e o uso efetivo da linguagem matemática nas mais diversas situações do cotidiano. “O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas” (BRASIL, 2017, p. 266). Ver **Letramento** (1.1.1.153). *Código:* 1.2.1.39.

---

## M - m

---

**Modelagem Matemática.** Tendência metodológica que consiste em modelar e explicar fenômenos do cotidiano de forma matemática. “A Modelagem Matemática atua no processo de ensino e aprendizagem, trazendo o trabalho com a realidade, e a partir dessa característica, consegue criar caminhos para o entendimento dos conteúdos matemáticos, disponibiliza alternativas para solucionar possíveis dificuldades e entaves no crescimento educacional” (MUNDIM; OLIVEIRA, 2015, p. 10). *Código:* 1.2.1.45.

---

## S - s

---

**Situação-Problema.** Situação de aprendizagem baseada em uma sequência de ações a serem desenvolvidas, de modo a possibilitar a descoberta de informações desconhecidas pelo estudante, que conduzirão a resolução de um determinado problema. “Neste sentido, a situação-problema não apresenta significado para os alunos nem desperta a curiosidade, a vontade e a necessidade para solucioná-la, na medida em que existem mecanismos que levam de modo imediato à sua solução mediante utilização de procedimentos rotineiros, mecanizados e repetitivos” (BRASIL, 2008, p. 9). *Código:* 1.2.1.107.

---

### 1.3 CONHECIMENTOS DIDÁTICO-EDUCACIONAIS

---

#### 1.3.1 Recursos e Instrumentos Didático-Pedagógicos

---



---

## A - a

---

**Atividade Permanente.** Atividade escolar desenvolvida de forma sistemática (diária, semanal ou quinzenalmente), cuja regularidade busca potencializar habilidades e promover a apropriação de saberes essenciais para a formação do educando. “As atividades permanentes (também chamadas de atividades habituais) devem ser realizadas regularmente (todo dia, uma vez por semana ou a cada 15 dias). Normalmente, não estão ligadas a um projeto e, por isso, têm certa autonomia. As

atividades servem para familiarizar os alunos com determinados conteúdos e construir hábitos. Por exemplo: a leitura diária em voz alta faz com que os estudantes aprendam mais sobre a linguagem e desenvolvam comportamentos leitores” (NOVA ESCOLA, 2009). *Código*: 1.3.1.12.

---

### M - m

---

**Material Manipulativo.** Objeto concreto que ao ser manipulado ou operado pelo aluno e/ou pelo professor, com finalidade pedagógica, promove o alcance de objetivos didáticos propostos no processo de ensino e aprendizagem escolar. “Nesse aspecto, para que realmente o material manipulativo contribua de forma significativa na aprendizagem dos alunos faz-se necessário que o professor reflita sobre sua ação em sala de aula, tenha o conhecimento do material didático e do passo a passo de sua utilização, investigue se o material é adequado para o conteúdo que está trabalhando e principalmente saber se os objetivos foram alcançados durante o seu curso de ação em sala de aula” (SILVA, 2014, p. 29). *Código*: 1.3.1.73.

---

### P - p

---

**Projeto Didático.** Modalidade organizativa do tempo pedagógico, constituída pelo desenvolvimento de um conjunto de ações, que visam a elaboração de um produto de relevância para a comunidade e pressupõe o envolvimento dos estudantes em todas suas etapas de planejamento e execução. “O projeto didático, por exemplo, tem o caráter de contextualização, em razão da necessidade de elaborar um produto final que seja socialmente situado” (BRASIL, 2015, p. 48). *Código*: 1.3.1.88.

---

### S - s

---

**Sequência Didática.** Conjunto de atividades interligadas, organizadas de forma sequencial, sistemática e contextualizada, segundo uma ordem crescente de complexidade, com o objetivo de promover a progressão gradativa da aprendizagem de determinado(s) conteúdo(s). “A noção de sequência didática ajuda a superar a ideia de atividades pedagógicas propostas de forma fragmentada, sem uma sequência lógica ou concatenação” (BRASIL, 2016, p. 144). *Código*: 1.3.1.110.

---

## 1.3.3 Saberes Educacionais Gerais

---

---

### C - c

---

**Campos de Experiências.** Esferas de desenvolvimento a serem trabalhadas na Educação Infantil, que trazem as experiências essenciais que crianças de 0 a 5 anos precisam vivenciar, com vistas a garantir seus direitos de aprendizagem. “Os Campos de Experiências enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de

aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar” (NOVA ESCOLA, 2018). *Código*: 1.3.3.41.

**Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) ou Ciclo de Alfabetização.** Período sequencial de três anos ininterruptos dedicados à alfabetização dos estudantes nos primeiros anos de escolarização, que busca promover a construção progressiva e contínua dos saberes indispensáveis ao complexo processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para o domínio da leitura e escrita alfabética. “A rotina do ciclo de alfabetização, portanto, deve ser pensada de modo a que as crianças sejam postas em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas, no caso das que já dominaram os princípios básicos da escrita alfabética” (BRASIL, 2012, p. 20). *Código*: 1.3.3.50.

---

## D - d

---

**Direitos de Aprendizagem.** Saberes necessários à progressão da aprendizagem dos alunos nos ciclos escolares. “A função da escola amplia-se à medida que o “direito à educação” se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas o avanço nas trajetórias escolares, por isso denotaram-se “direitos de aprendizagem”. A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais” (BRASIL, 2015, p. 16). *Código*: 1.3.3.119.

---

## E - e

---

**Expectativas de Aprendizagem.** Conhecimentos essenciais que se espera que o estudante se aproprie ao final de cada etapa escolar, em conformidade com o disposto nas diretrizes curriculares. “As Expectativas de Aprendizagem, entendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos, notabilizam-se pelo seu potencial de qualificação e democratização do ensino público ofertado à população, uma vez que: 1) contribuem para a qualificação do ensino, na medida em que, coerentes com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual, expressam claramente, embora de forma ampla, os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados/aprendidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar; 2) podem ser consideradas instrumentos pedagógicos de democratização do ensino, ao serem apropriadas por todo o conjunto de estabelecimentos e professores, na medida em que asseguram a todos uma mesma baliza geral de temas/conteúdos que devem ser ensinados/aprendidos” (PARANÁ, 2012, p. 5). *Código*: 1.3.3.229.

---

## R - r

---

**Recurso Didático.** Material didático-pedagógico utilizado para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do estudante. “O ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar requer o uso de recursos didáticos variados, que ao mesmo tempo favoreçam a inserção das crianças nas diferentes esferas sociais de interação e a ampliação cultural, possibilitando que elas possam pensar sobre temáticas relativas à natureza e à sociedade” (BRASIL, 2015, p.106). *Código:* 1.3.3.433.

---

## T - t

---

**Tempo Didático.** Tempo pedagógico necessário para apropriação de um determinado saber. “Através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante” (BRASIL, 2012, p. 14). *Código:* 1.3.3.495.

---

### 1.3.6 Saberes Relacionados a Programas de Formação

---

---

## P - p

---

**Professor Alfabetizador.** Profissional do magistério que ministra aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com atuação voltada, especialmente, para o ensino da leitura e escrita. “Os fatores que concorrem para essa realidade são muitos; entretanto, destacar que a formação do professor alfabetizador sempre vem sendo tratada como matéria sem muita importância, uma vez que a crença de que, ‘basta saber ler e escrever para ensinar a outrem a fazer o mesmo’, já se consolidou e faz parte naturalmente das representações sociais na área, influenciando negativamente na concepção e operacionalização das políticas educacionais voltadas para esse universo” (COUTINHO, 2011, p. 45). *Código:* 1.3.6.52.

---

### 1.3.7 Saberes Relacionados às Avaliações Institucionais Externas (MEC)

---

---

## A - a

---

**Avaliação Censitária.** Avaliação em larga escala aplicada a todos os estudantes matriculados na(s) série(s)/ano(s) público de determinado exame. “A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação censitária que envolve todas as escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular. Produz informações a respeito da qualidade do ensino público, fornecendo resultados a cada unidade escolar participante e às redes de ensino” (BRASIL, s/d, p. 5). *Código:* 1.3.7.6.

---

## D - d

---

**Distrator.** Cada uma das alternativas incorretas em uma avaliação externa de múltipla escolha. “Um item de Língua Portuguesa de 4ª série/ 5º ano é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas. Entre essas, uma é o gabarito, ou resposta correta, e as demais são chamadas de distratores, ou respostas erradas. Os distratores devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito” (BRASIL, 2008, p. 24). *Código:* 1.3.7.15.

---

## I - i

---

**Item.** Questão de múltipla escolha ou não, que compõe uma avaliação externa em larga escala, elaborada tecnicamente a partir de regras rígidas, que permitem o levantamento de informações, com base em inferências, acerca das competências e habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas pelo estudante. “As matrizes de referência são a base para a elaboração dos itens dos testes do Saeb e da Prova Brasil. Reitere-se que Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Essa nomenclatura deve-se ao entendimento de que o termo item se refere a questões que abordam, com preponderância, uma única dimensão do conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 5). *Código:* 1.3.7.29.

---

## M - m

---

**Matriz de Referência.** Documento curricular que traz o conjunto de habilidades a serem avaliadas em cada disciplina/ano/série de uma avaliação de larga escala, o que possibilita orientar a elaboração dos itens do exame. “O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. Esse termo não deve ser confundido com o que se refere à “matriz de ensino”, utilizado para a especificação dos diferentes componentes curriculares que precisam ser desenvolvidos pelo professor com seus alunos ao longo de cada ano escolar” (BONAMINO, 2014). *Código:* 1.3.7.35.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como principal objetivo a identificação da terminologia do domínio da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da apresentação de um sistema de conceitos do conjunto terminológico em estudo e da proposta de um protótipo de glossário desse domínio de especialidade, bem como buscou apresentar uma análise preliminar das configurações linguísticas que estruturam os termos desta área.

Para tanto, percorremos um caminho, que por muitas vezes precisou ser repensado, replanejado, reajustado, enfim, readequado segundo os objetivos propostos, os resultados obtidos e as condições de escrita da pesquisadora.

No capítulo da *Fundamentação Teórica*, ao perpassarmos pelos estudos concernentes às Ciências do Léxico, em especial da Terminologia, foi possível compreendermos a importância de pesquisas pioneiras na área, como as de Wüster (1974), considerado o fundador da Terminologia Moderna, com sua Teoria Geral da Terminologia (TGT) que, embora tenha sido apontada como reducionista e idealista, além de insuficiente no que se refere às situações comunicativas reais, é, indiscutivelmente, precursora e relevante, na medida que abre portas para os pesquisadores subsequentes. Graças a ele, a Terminologia adquiriu *status* de ciência autônoma.

As correntes teóricas que o seguiram partiram, justamente, dessas fragilidades, pois, se, a princípio, a normalização conceitual e denominativa dos termos era considerada suficiente para os objetivos propostos, diante da complexidade das unidades terminológicas no contexto da comunicação especializada, fez-se necessário buscar novos caminhos que atendessem as demandas vigentes.

Sob essa perspectiva, é que pautamos nosso estudo nos pressupostos teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) de Cabré (1999), que de modo semelhante a outras proposições surgidas no período, foram apontadas como inovadoras por buscarem adequar os princípios da TGT aos aspectos comunicativos da linguagem especializada.

A TCT promoveu uma ruptura epistemológica no percurso histórico da área, direcionando a disciplina para uma vertente descritiva, compreendendo os termos como unidades linguístico-comunicacionais, segundo uma orientação pragmática da

linguagem, que considera sua complexidade e dinamismo, baseada no comportamento dos termos em textos especializados.

Pautados neste princípio é que, para a elaboração de nosso glossário, selecionamos 157 textos especializados para a constituição do *corpus*, o qual, com auxílio das ferramentas computacionais *BootCaT* e *AntConc*, passou por processamento, extração e análise de termos. O resultado foi, após a validação pelas especialistas, de um produto formado por 2.851 termos.

Destes 2.851 termos, 115 são formas braquigráficas (siglas), 770 são unidades terminológicas simples, 31 compostas e 1.935 são complexas.

As análises mostraram que o perfil terminológico da área em estudo é constituído, em sua maioria, por termos complexos, de base substantival, que totalizam 68% do total de termos, seguidos pelos termos simples, que perfazem 27%, pelas formas braquigráficas (siglas), que representam 4% e, por último, os termos compostos, que somam 1%.

Ademais, a análise linguística demonstrou que a derivação sufixal foi o processo de formação mais produtivo na constituição dos termos simples de nosso conjunto terminológico, em que os sufixos *-ção*, *-mento*, *-ismo* e *-idade* foram os mais recorrentes.

Destacam-se também os estrangeirismos, especialmente, entre os gêneros discursivos digitais, em função da influência dos avanços tecnológicos e rápida disseminação nas redes sociais. Assim como, evidenciam-se as composições sintagmáticas especiais de termos originados a partir de siglas, com predominância para a acronímia, graças a utilização preferencial destes mecanismos pelos programas de formação continuada do MEC, plataformas e outros programas do Governo Federal, buscando-se tornar a comunicação mais rápida e acessível.

Quanto à organização de nosso protótipo de glossário, vale ressaltar que, conforme já assinalado no início desta seção, alguns ajustes foram necessários, especialmente, no que se relaciona a sua macroestrutura. Assim, a priori, a sistematização foi pensada para ser em ordem alfabética, mas tão logo iniciamos a pesquisa, percebemos a complexidade do domínio, sendo necessário criar subdomínios, de modo a facilitar o acesso dos consulentes (professores alfabetizadores, formadores e pesquisadores em geral).

Nesse sentido, a princípio, foram criados três subdomínios (Conhecimentos Linguísticos, Conhecimentos Matemáticos e Conhecimentos Didático-Educacionais),

mas que também não foram suficientes para atender a demanda de categorização dos termos, sendo necessário criar outras categorias e subcategorias, dentro das quais a organização se deu em ordem alfabética.

Nessa etapa, a participação das especialistas da área foi de grande relevância, pois opinaram sobre as categorias criadas e sugeriram a exclusão e criação de outras categorias.

Ainda no tocante à macroestrutura, o conjunto terminológico estudado apresentou uma organização em três blocos: i) sistema de conceitos: apresentação dos termos de acordo com os subdomínios, categorias e subcategorias propostos; ii) registro de informações (fichas terminológicas): organização do banco de dados; iii) amostragem dos verbetes do protótipo de glossário: apresentação das unidades de especialidade em forma de entradas.

Para a microestrutura, adaptando o modelo de Barbosa (1995), produzimos nosso glossário com os seguintes microparadigmas além da entrada: 1. Definição + 2. Contexto de uso (fonte) + 3. Remissiva (se houver) + 4. Código no sistema de conceitos.

O sistema de remissivas foi indicado pelo microparadigma “Ver”, pela entrada e pelo código informado no sistema de conceitos de nosso estudo, de modo a facilitar o acesso do consulente, sendo que o verbete remissivo pode ocorrer ou não e remete o usuário a outro termo relacionado ao termo do verbete.

Quanto às limitações de nosso estudo, compreendemos que há outras possibilidades e/ou propostas acerca da produção de um glossário que busque abarcar todo o universo da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Até porque, mesmo se tratando de uma pesquisa de doutoramento, o trabalho vai adquirindo, durante o percurso, tamanha dimensão que se torna quase impossível desenvolver um estudo que abarque todas suas nuances.

Nesse contexto, quando pensamos no universo da Educação Inclusiva nos Anos iniciais, por exemplo, esta, por si só, dada a sua complexidade, já teria *corpus* para constituir um glossário. No entanto, optamos por registrar em nosso produto apenas os termos desta área que apareceram nos textos especializados utilizados por esta pesquisa, por repertoriar o domínio da Educação Inclusiva não era nosso objetivo.

Todavia, é válido ressaltar que não pretendemos, nessa pesquisa, esgotar a questão. Ao contrário, apresentamos uma propositura, que acreditamos que possa

contribuir com estudos e produções terminográficas futuras, podendo servir de referência para uma área relativamente nova no que se refere ao seu reconhecimento terminológico.

Cumpramos destacar, ainda, que consideramos que a relevância maior desta pesquisa reside em sua contribuição para o trabalho desenvolvido por professores formadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e professores alfabetizadores, uma vez que o desconhecimento de termos e conceitos específicos de áreas distintas da formação acadêmica desses profissionais, por muitas vezes desencadeia o surgimento de entraves no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir para minimizar as lacunas resultantes de um processo formativo, muitas vezes insipiente, devido às fragilidades de boa parte do currículo dos cursos de formação inicial dos profissionais que atuam nesse segmento educacional.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Sabrina Pereira de Abreu. Processos de formação de termos: um breve exercício analítico. In: ISQUIERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (Orgs.). **As Ciências do Léxico** – Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. 1 ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, v. IV, p. 605-624.
- ALBANO, Neide Munhoz. A Macro e a Microestrutura do Glossário Terminológico da Aromaterapia (Glotear). **UNOPAR** Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 10, n. 2, p. 17-22, out. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Walle/AppData/Local/Temp/nathaliadias,+Gerente+da+revista,+843-3257-1-CE.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.
- ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 2, 2006, p. 85-101. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1413/1114>>. Acesso em 12 set. 2021.
- ALVES, Ieda Maria. A delimitação da unidade lexical nas línguas de especialidade. **Palavra**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 69-80, 1999.
- \_\_\_\_\_. Neologia e tecnoletos. In: PIRES DE OLIVEIRA, Ana Maria; ISQUERDO, Aparecida N. (orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: UFMS, v. I, 2001, p. 25-31.
- \_\_\_\_\_. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 2004.
- ASSUMPÇÃO, Glória de Fátima Pinotti de. **Perfil da Terminologia dos documentos escolares individuais**. Tese de doutoramento defendida na UNESP/IBILCE. São José do Rio Preto. SP. 2014.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I. M. (Org.) **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. São Paulo: Citrat, FFLCH (USP), p. 23-45, 1996. Disponível em: <[https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/barbosa\\_-\\_m-aparecida-dicionario-vocabulario-glossario.pdf](https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/barbosa_-_m-aparecida-dicionario-vocabulario-glossario.pdf) >. Acesso em: 03 jul. 2021.
- \_\_\_\_\_. Estrutura, funções e processos de produção de dicionários terminológicos multilíngues. **Revista do GELNE**, ano 1, n. 2, p. 41-44, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/Walle/AppData/Local/Temp/9258-Texto%20do%20artigo-25336-1-10-20160504.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.
- \_\_\_\_\_. Terminologia e lexicologia: plurissignificação e tratamento transdisciplinar das unidades lexicais nos discursos etno-literários. In: **Revista de Letras**, n. 27, v.

1/2, jan/dez. 2005, p. 103-107. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2017/6266-1536934296.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BARROS, Leicijane da Silva. **Concepções de linguagem e prática docente: uma reflexão acerca do ensino de LP a partir do uso de sequências didáticas na EJA.** 2015. 191f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - ProfLetras) - Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Araguaína, TO, 2015.

BARROS, Leicijane da Silva; GOMES, Elinda Maria Monteiro; SILVA, Laila Cristine Ribeiro de. Direitos de Aprendizagem: desafios para sua efetividade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, 2021. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6508/47967602>>. Acesso: 18 jun. 2021.

BARROS, Leicijane da Silva; SANTOS, Janete da Silva dos. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Impactos da Extinção do PNBE nas Políticas de Formação de Leitores. **Revista Philologus,** Rio de Janeiro, n. 77, 2020. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/77/11.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARROS, Lídia Almeida. **Curso Básico de Terminologia.** São Paulo: EDUSP, 2004.

BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil.** – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação,** Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133, 1997. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/30631-118755-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/30631-118755-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II.** Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, Pontes, 1989.

BERBER SARDINHA, Tony. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. **D.E.L.T.A.,** v. 16, n. 2, 2000, p.323-367. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/vGknQkZQGSGYbrQfKmTZY4s/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Linguística de corpus.** Barueri: Manole, 2004.

BERGENHOLTZ, Henning. **Wodurch unterscheidet sich Fachlexikographie von Terminographie?** *Lexicographica.* v. 11, p. 50-59, 1995.

BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. **Manual of specialized lexicography: the preparation of specialized dictionaries**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

\_\_\_\_\_. LSP Lexicography or Terminography? The lexicographer's Point of View. In: FUERTES-OLIVERA, Pedro A. (org.). **Specialized Dictionaries for Learners**. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 27-37.

BESSÉ, B.; NKWENTI-AZEH, B.; SAGER, J. C. Glossary of term used in terminology. **Terminology**, 3, Amsterdam: John Benjamins, 1998, p. 119-156.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do léxico**. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 35-37, 2006. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000200014](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200014)>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BOUTIN-QUESNEL, R. et al. **Vocabulaire systématique de la terminologie**. Québec: Publications du Québec. 1985. 40 p. Cahiers de l'Office de la langue française. Disponível em: <[https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/voc\\_systematique\\_terminologie.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/voc_systematique_terminologie.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática**. UEL. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_cristina\\_branco.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. CNE. **Resolução nº 2, 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 5 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso: 14 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.415, 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm)>. Acesso: 14 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso: 14 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.765, 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação Edições Câmara, 2019b. 59 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso: 16 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Manual do Pacto. Brasília: MEC, SEB, 2012a, 43 p.

\_\_\_\_\_. **PNE. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 280, 19 de fev. 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 21 de fev. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **PRALER** – Programa de apoio à leitura e escrita. Guia Geral. Fundescola. Brasília: MEC/SEIF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: MEC, SEF, 1999b.134p.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001b. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/aapres.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I**. Guia Geral. Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3 de 03/08/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, de 08 ago. 2005. Disponível em: <[https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2005\\_102472.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-3-2005_102472.html)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Catálogo. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso: 13 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso: 14 jun. 2021.

BRAZ, Márcia Ivo. **Panorama das contribuições da Terminologia para a Organização do Conhecimento**: uma análise das teses e dissertações no Brasil a partir da Teoria da Complexidade. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem. - Recife, 2020, 205 f.

BRITO, Vilma Miranda de; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. A Política Educacional de Alfabetização da Criança Consubstanciada Pelos Programas, Projetos e Pactos: O Novo ou Tudo de Novo? **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. 63, p. 147-171, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176/8683>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

\_\_\_\_\_. **Terminología**: representación y comunicación - Elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos. Série Monografies. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

\_\_\_\_\_. «Terminología y lingüística: la teoría de las puertas abiertas». **Estudios de lingüística del español**, [en línea], 2002, Vol. 16, Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195486>>. Acesso em: 24 jul 2021.

CABRÉ, María Teresa et al. La terminología hoy: replanteamiento o diversificación. In: **ORGANON**, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Terminologia e Integração. V. 12, nº 26. Porto Alegre, 1998.  
Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/6d36/3b7a66e67dc095fa8ecaba48174686238e17.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2021.

CABRÉ, Maria Teresa; ESTOPÀ, Rosa. Unidades de conocimiento especializado: caracterización y tipología. **Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat**, v. 7: Documenta Universitaria: 2005. Disponível em:

<[https://scholar.google.ca/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=kDt9u4QAAAJ&citation\\_for\\_view=kDt9u4QAAAJ:u-x6o8ySG0sC](https://scholar.google.ca/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=kDt9u4QAAAJ&citation_for_view=kDt9u4QAAAJ:u-x6o8ySG0sC)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CARTER, Ronald. **Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives**. London, UK: Routledge, 1998.

CASTIGLIONI, Ana Claudia. **Dicionário enciclopédico de topônimos do estado de Mato Grosso do Sul**: uma proposta de modelo. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. - São José do Rio Preto, 2014. 233 f.

CENAFOR. A formação de professores. **Bimestre**: revista do 2º grau. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

COSTA, Lucimara Alves. **Reflexões sobre a variação terminológica na lexicografia corrente no Brasil e a construção das bases teórico-metodológicas para o dicionário de lexicografia brasileira**. Tese (Doutorado com dupla titulação) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas e Universidad Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada. São José do Rio Preto; Barcelona: 2015a, 303 f.

\_\_\_\_\_. Terminografia versus lexicografia especializada: questões concernentes à produção de dicionários especializados e as bases teórico-metodológicas do dicionário de lexicografia brasileira. **Debate Terminológico**. Rede Iberoamericana de Terminologia (RITerm), Rio Grande do Sul, n. 13, p. 43-53, jun. 2015b. Disponível em: <[https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/13\\_2015\\_04](https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/13_2015_04)>. Acesso em: 06 jun. 2021.

COSTA, Maria Izabel Plath da. **Terminologia Jurídico-Policia**: proposta de elaboração de um glossário eletrônico. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014. 286 f.

DUARTE, Antônio Ricardo Calazans. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. **Revista Ciência Plural**, v. 3, n. 2, p. 1-3, 11 dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/13155/8985>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus. (1995). Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, 24(3). Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/566>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. A socioterminologia na comunicação científica e técnica. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 27-31, June 2006. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000200012&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FELBER, Helmut. **Manuel de terminologie**. Paris: UNESCO, 1984.

FINATTO, Maria José Bocorny. **Definição terminológica: fundamentos teórico-metodológicos para sua descrição e explicação**. Tese de doutorado: UFRGS, Porto Alegre, 2001.

FRÜBEL, Auri Claudionei Matos. **Glossário de neologismos terminológicos da saúde humana: uma contribuição para a descrição do léxico corrente do português brasileiro**. 2006. 227 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GAUDIN, François. **Quelques mots sur la socioterminologie**. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Walle/AppData/Local/Temp/Rifal-26.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GAUDIN, François. **Socioterminologie: une approche sociolinguistique de la terminologie**. Bruxelas: De Boeck & Larcler, 2003.

\_\_\_\_\_. **Socioterminologia: um itinerário bem-sucedido**. Trad. Enilde Faulstich. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Walle/AppData/Local/Temp/Gaudin\_Socioterminologia\_BRASIL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GODOY, Ariane Dutra Fante. **Dicionário multilíngue de termos do setor feirístico: português, inglês, francês e italiano**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. São Paulo: 2019, 340 f.

GÓMEZ GONZÁLEZ-JOVER, Adelina. **Terminografía, lenguajes profesionales y mediación interlingüística** – Aplicación metodológica al léxico especializado del

sector industrial del calzado y de las industrias afines. Tesis (Doctorales) - Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filología Inglesa. Alicante: 2005, 846 f.

HAENSCH, G. "Tipología de las obras lexicográficas y aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios". In: ETTINGER, S. et al. **La lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.

HERNÁNDEZ, C. P. **Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento**. n. 18, 2002.

ISO 1087. **Terminology** – Vocabulary. Genebra/Switzerland. ISO, 1990, 17 p.

ISO 1087-2. **Terminology work: Vocabulary**. Part 2: Computer applications. Genebra/Switzerland. ISO, 2000, 11 p.

ISO 704-2000. **Terminology Work: principles and methods**. - 2. ed. General. Geneva/Switzerland: ISO, 2000. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/490906/mod\\_resource/content/1/ISO%20704.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/490906/mod_resource/content/1/ISO%20704.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2021.

KOCOUREK, Rostislav. **La langue française de la technique et de la science: vers une linguistique d'une langue savante**. Paris Wiesbaden: O. Brandstetter, 1991.

KRIEGER, Maria da Graça. A face lingüística da terminologia. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

\_\_\_\_\_. Do reconhecimento de terminologias: entre o lingüístico e o textual. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 2. UFMS/UFRGS: Campo Grande/Porto Alegre, 2004. p. 327-339.

\_\_\_\_\_. Terminologia em contextos integradores: funcionalidade e fundamentos. **Organon**, Porto Alegre, n. 26, 1998. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174113/000310212.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Terminologia técnico-científica: políticas lingüísticas e mercosul. **Revista Ciência e Cultura [on-line]**. v. 58, n. 2, São Paulo, abr./jun., 2006. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000200017](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200017)>. Acesso em: 15 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Terminologias em construção**: procedimentos metodológicos. Termisul-Ufrgs, Unisinos. 2005. 6 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/termisul/files/file112160.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

KRIEGER, Maria da Graça; BEVILACQUA, Cleci Regina. A pesquisa terminológica no Brasil: uma contribuição para a consolidação da área. **Revista Debate Terminológico**, n. 1, mar. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Walle/AppData/Local/Temp/21287-78287-1-PB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**: teoria & prática. - 2. ed. - São Paulo: Contexto, 2020. 223p.

KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker; BEVILACQUA, Cleci Regina. Relações semânticas de um dicionário ambiental. In: KRIEGER, Maria da Graça; MACIEL, Anna Maria Becker. **Temas de Terminologia**. Porto Alegre/ São Paulo: Editora da UFRGS/Humanitas, 2001, p. 252-258.

LAKOFF, George. **Woman, Fire, and Dangerous Things**: What Categories Reveal about the mind. The University of Chicago Press: 1987.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. **Representação e linguagens documentárias**: bases teórico-metodológicas. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999, 208 f. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-02122019-153131/publico/MarildaLopesGinesdeLaraDoutorado.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

LARIVIÈRE, Louise. Comment formuler une définition terminologique. **Meta**, Montréal, v. 41, n. 3, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, p. 405-418. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/meta/1996/v41/n3/003401ar.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

LEECH, Geoffrey. Introducing corpus annotation. In: R. GARSIDE et al. (org.). **Corpus Annotation** – Linguistic Information from Computer Text Corpora. London and New York: Longman, 1997.

MACEDO, Vera Amália Amarante. Dicionários. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (Org.). **Introdução às fontes de informação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 23-42.

MACIEL, Anna Maria. Becker. Pertinência pragmática e nomenclatura de um dicionário terminológico. In: KRIEGER, M. G; MACIEL, A. M. B. (Orgs.). In: **Temas de terminologia**. Porto Alegre/São Paulo: UFRGS/Humanitas/USP, 2001, p. 275-284.

MAGALHÃES, Yana Torres de; OLIVEIRA, Daysa Andrade; ALVES, Grazielle Lage. Formação docente: formação inicial e continuada de professores de cursos de especialização. In: **XVI SEMEAD** – Seminários em Administração. 2013, São Paulo. Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/16semead/resultado/trabalhosPDF/781.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MARZÁ, Nuria Edo. (2012). **Lexicografía Especializada y Lenguajes de Especialidad**: Fundamentos teóricos y metodológicos para la elaboración de diccionarios especializados. *Linguística*, 27.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em: 24 mai. 2021.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil, v.1 (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

NEGRINE, Airton. **Terapias Corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Leandro Henrique Mendonça de. **E-Termos**: um ambiente colaborativo web de gestão terminológica. Tese (Doutorado), Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação – ICMC/USP. USP – São Carlos: 2009, 243 f.

PASCUA VÍLCHEZ, Fidel. **Glossário bilíngue português - espanhol/ espanhol - português de termos acadêmicos**. Tese (Doutorado), Programa de Pós - Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014, 325 f.

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. **Manual de Terminologia**. Québec: Bureau de la traduction, 2002. Traduzido em português por Enilde Faulstich. Disponível em: <<https://linguisticadocumentaria.files.wordpress.com/2011/03/pavel-terminologia.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Morfologia. In: **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. / José Luiz Fiorin (org.). – 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

REY, Alain. **La terminology**: noms et notions. Presses Universitaires de France. Paris: PUF, 1979.

REY-DEBOVE, Josette. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. Paris: Hachette, 1971.

RODRIGUES, Elias Maurício da Silva. **Glossário eletrônico da terminologia da farinha de mandioca na Amazônia paraense**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015. 305 f.

RONDEAU, G. **Introduction à la Terminologie**. 2. Ed. Québec: Gaëtan Morin, 1984.

SANTIAGO, Márcio Sales. O léxico da Educação a Distância: parâmetros para o reconhecimento terminológico de uma área em desenvolvimento. **Domínios de Lingu@gem** (Revista Eletrônica de Linguística), v. 5, n. 2 – 2º Semestre 2011 - ISSN 1980-5799, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 15 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Redes de palavras-chave para artigos de divulgação científica da Medicina: uma proposta sob a perspectiva da Terminologia. **V SIGET - Simpósio Internacional de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul/RS: ago. 2009. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/edes\\_de\\_palavras\\_chave\\_para\\_artigos\\_de\\_divulgacao\\_cientifica\\_da\\_medicina\\_uma\\_proposta.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/edes_de_palavras_chave_para_artigos_de_divulgacao_cientifica_da_medicina_uma_proposta.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTIAGO, Márcio Sales; ABREU, Sabrina Pereira de. Educação a Distância no Brasil: análise linguística preliminar de termos. In: **XII Simposio Iberoamericano de Terminología (RITerm)**, 2010, Buenos Aires. Actas... 2010. p. 1-18

SÁNCHEZ, Aquilino et al. **Cumbre**: Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones, Madrid: SGEL, 1995.

SÃO PAULO. Decreto 27, 12 de março de 1890. In: **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo**. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação** [online], v.30 – n.02, p.02-10, 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3735-16277-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3735-16277-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. 3, jul. 2001. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1\\_1.pdf](https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHIERHOLZ, Stefan J. Lexicografia de Especialidade e Terminografia. In: ISQUERDO, Aparecida. Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**, v. 6. - Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. p. 371-396.

SILVA, Manoel Messias Alves da; NADIN, Odair Luiz. A variação na terminologia da nanociência/nanotecnologia. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 12(2), p. 295-312, São Paulo: 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59870/62979>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Roseane Almeida; MEYER, Patrícia. A genesis da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. In: XII Congresso Nacional de Educação – Educere, 2015, Curitiba. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 23.439-23.447.

SILVEIRA, Francine de Assis. **Termos eponímicos do domínio da dermatologia: conceito, estrutura morfossintática e léxico-semântica e uso em comunicação médica**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto/SP: 2010, 263 f.

SINCLAIR, John. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, Laeigüea Bezerra de. LIMA, Ângela Valéria Alves de. Formação continuada de professores: história e desafios. In: **Anais do IV SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**. Campina Grande/PB: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27353>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: realidades e necessidades. 2018. In: **ANAIS do IV SIPASE** - Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/49.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

TEMMERMAN, Rita. **Towards new ways of terminology description: the sociocognitive approach**. Terminology and lexicography research and practice, ISSN 1388-8455; v. 3, 2000.

TEMMERMAN, Rita. Sociocognitive terminology theory. In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. **Terminología y cognición**. 2001, p. 75-92.

TEMMERMAN, R. (2004 [2001]). **Teoria Sociocognitiva da Terminologia** [tradução: Natacha Enzweiler e Luiza Araújo]. In: KRIEGER e ARAÚJO (orgs.) (2004).

TUXI DOS SANTOS, Patrícia. **A terminologia da língua de sinais brasileira: uma proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017, 278 f.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012.

VÉZINA, Robert et al. **A redação de definições terminológicas**. / Robert Vézina et al. Versão abreviada e adaptada por Jean Bédard et Xavier Darras, tradução brasileira feita por Jorge Domingues Lopes. Montreal: 2021.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários** – uma pequena introdução à lexicografia. – 2. ed. revista e ampliada – Brasília: Thesaurus, 2004, 299 p.

WÜSTER, Euge (1974). Die allgemeine Terminologielehre – ein Grenzgebiet Zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften. **Linguistics**, v. 119, p. 61-106.

WÜSTER, E. **Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 1998.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES: CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

ALMEIDA, Benedita. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras:** práticas de autoria. 2007. 252 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2007.

ALVES, Luana Leal. A Importância da Matemática nos Anos Iniciais. **XXII EREMATSUL** – Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul. - Curitiba: 2016.

ANDRADE, Eduardo de Almeida. **O Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** Implicações das Políticas de Alfabetização. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2016.

ANDRADE, Salete Pereira de. **Alfabetização matemática:** o professor em formação. 2016. 225 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, PR, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Planejamento da alfabetização:** capacidades e atividades (Coleção Instrumentos da Alfabetização). v. 6. Belo Horizonte: MEC, Ceale, 2006. 232 p.

\_\_\_\_\_. **Práticas escolares de alfabetização e letramento** (Coleção Instrumentos da Alfabetização). v. 7. Belo Horizonte: MEC, Ceale, 2006. 92 p.

BIONDO, Adriane Carmen. **O Ensino da Matemática no Primeiro Ciclo do Ensino Básico:** A Apropriação do Sistema de Numeração Decimal – Estudo de Caso. 2017. Dissertação (Faculdade de Educação - Universidade do Porto) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP. Porto: 2017.

BRASIL. **ABC na Prática:** Construindo Alicerces para a Leitura / SUCENA, Ana; NADALIM, Carlos Francisco de Paula (Org.). (Alfabetização Baseada na Ciência – ABC). – Brasília: MEC, Capes, 2021. 108 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Baseada na Ciência:** Manual do Curso ABC / ALVES, Rui Alexandre Alves; LEITE, Isabel (Org.). / NADALIM, Carlos Francisco de Paula (coord.). / (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC). – Brasília: – Brasília: MEC, Capes, 2021. 557p.

\_\_\_\_\_. **ANA:** Avaliação Nacional da Alfabetização. Matriz de Língua Portuguesa. – Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **ANA**: Avaliação Nacional da Alfabetização. Matriz de Matemática. – Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. – Brasília: INEP, 2013. 20 p.

\_\_\_\_\_. **Bebês como leitores e autores**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 04. v.5, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 120 p.

\_\_\_\_\_. **BNCC**: Introdução – competências gerais da Educação Básica, marcos legais, fundamentos pedagógicos, pacto interfederativo e implementação. In: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2017. 600 p.

\_\_\_\_\_. **BNCC**: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. In: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2017. 600 p.

\_\_\_\_\_. **BNCC**: Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. In: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2017. 600 p.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Apresentação**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. v.1, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 56 p.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019**. – Brasília: MEC, INEP, DGP, DAEB, 2019.

\_\_\_\_\_. **Conta de novo?!** As famílias e a formação literária do pequeno leitor. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). v.10. - 1.ed. - Brasília: MEC / SEB, 2016. 24 p.

\_\_\_\_\_. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 05. v.6, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 06. v.7, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 08. v.9, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 88 p.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:** Orientações para o processo de implementação da BNCC. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2020. 118 p.

\_\_\_\_\_. **Interpretação pedagógica da escala de Leitura da ANA em 2013.** – Brasília: MEC, INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 03. v.4, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 120 p.

\_\_\_\_\_. **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 07. v.8, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 152 p.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência de Matemática do SAEB:** Temas e seus Descritores - 5º ano do Ensino Fundamental. – Brasília, DF: MEC, INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB:** documento de referência do ano de 2001. – Brasília, DF: MEC, INEP, 2020.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 116 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Caderno 07. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 98 p.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação: Alfabetização Matemática. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 57 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** integrando saberes. Caderno 10. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 120 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 116 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

\_\_\_\_\_. **PNAIC em Ação 2016**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. – Brasília: MEC, SEB, 2016. 15 p.

\_\_\_\_\_. **PNAIC em Ação 2017**: documento Orientador. Versão Final. – Brasília: MEC, SEB, 2017. 33 p.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 01: Linguagem, língua, discurso e texto**. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 02: Processos de leitura e produção de textos**. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 03: Leitura e produção de textos narrativos**. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 04: Leitura e produção de textos: histórias em quadrinhos, textos jornalísticos e textos publicitários**. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 05: Leitura e produção de texto poético, epistolar e informativo**. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 06: Literatura infantil**. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 07: Análise linguística.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa. Caderno de Teoria e Prática 03: Processos de leitura e produção de textos.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Matemática. Caderno de Teoria e Prática 01: Planejando o ensino de matemática.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Matemática. Caderno de Teoria e Prática 02 - Números naturais: conceito e representação.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Matemática. Caderno de Teoria e Prática 03: Operações com números naturais.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Matemática. Caderno de Teoria e Prática 04: Medidas e grandezas.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Matemática. Caderno de Teoria e Prática 05: Geometria I.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Matemática. Caderno de Teoria e Prática 06 - Números racionais: conceito e representação.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I: Guia Geral.** – Brasília: FNDE/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática.** – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. – Brasília: MEC, SEB, 2008. 308 p.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. – Brasília: MEC, SEB, 2008. 364 p.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar 2013.** -Brasília: MEC, s/d.

BRASIL. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. – Brasília, DF: MEC, SEB, INEP, 2008. 200 p.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: Avaliando a Alfabetização – Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados – Leitura e Matemática. – Brasília: MEC, INEP, DAEB, 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: MEC/SEALF, 2020. 360 p.

\_\_\_\_\_. **Saeb 2019**: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. – Brasília, DF: MEC, INEP, DAEB, 2021.

\_\_\_\_\_. **SAEB**. Escala de Proficiência de Língua Portuguesa 5º Ano do Ensino Fundamental. – Brasília: MEC, INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **SAEB**. Escala de Proficiência de Matemática 5º Ano do Ensino Fundamental. – Brasília: MEC, INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **SAEB**. Matriz de Referência - Língua Portuguesa – 4ª série do ensino fundamental. – Brasília, DF: MEC, INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **SAEB**. Matriz de Referência – Matemática – 4ª série do ensino fundamental. – Brasília, DF: MEC, INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 02. v.3, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 112 p.

\_\_\_\_\_. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 01. v.2, 1. ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. Alfabetização: um tema, muitos sentidos / Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. – Curitiba: 2008. 238 f.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do formador / (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p.

\_\_\_\_\_. **Leitura como processo**: caderno do professor / (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p.

CAMPOS, Sandra Gonçalves Vilas Bôas. **Sentido de número e estatística**: uma investigação com crianças do 1º ano do ciclo de alfabetização. Tese (Instituto de

Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). - Rio Claro – SP: 2017.

CANEDOS, Ágda Alves de Asevedo. **Intervenção Pedagógica no Ciclo I em Goiânia**: do proposto ao vivido. Dissertação (Programa de Pós-Graduação: Educação em Ciências e Matemática). – Goiânia: 2010.

CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. **Os reflexos da aplicação de um planejamento interdisciplinar no ensino de ciências no 1º ciclo de alfabetização**. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). - Santa Maria, RS: 2015. 159 p.

CAVALHEIRO, Rejane. **Teares Formativos**: teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). - Santa Maria- RS: 2013. 260 f.

CEALE. **Leitura e produção de textos na alfabetização** [e-book]: a formação continuada no PNAIC 2017/2018/ Organizadoras Valéria Barbosa de Resende, Daniela Freitas Brito Montuani, Maria José Francisco de Souza, Mônica Daisy Vieira Araújo. - Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2018.

CENPEC. **Poetas da escola**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. (Coleção da Olimpíada). – São Paulo: MEC, Cenpec, 2010.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação continuada para professores alfabetizadores**: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Ponta Grossa: 2017. 241 f.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa**: concepções de alfabetização e de letramento. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo). - Vitória: 2017. 183 f.

COUTINHO, Vanja Maria Dominices. **O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”**: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Luís - MA / Marília - SP: 2011. 167 f.

CRUZ, Eliane Travençoli Parise. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores**: implicações para a construção do leitor. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Ponta Grossa, 2018. 151 f.

DECIETE, Nilce. **Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, - Campinas, SP: 2013. 126 p.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística). - Brasília: 2011. 322 f.

FERNANDES, Carla Helena. **Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). - Campinas: 2009. 281 f.

FERNANDES, Fernando Luís Pereira. **Práticas de letramento de professores de matemática em formação na licenciatura em educação do campo.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos). - São Carlos – SP: 2019.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. **Programa De Alfabetização Na Idade Certa - PAIC: Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar.** Tese (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará). – Fortaleza: 2013. 148 f.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC.** Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras). - Mamanguape-PB, 2015. 153 f.

FRANCISCHETTI, Elisângela Aparecida. **A geometria no ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do PNAIC 2014.** Dissertação (Mestrado, Universidade Federal de São Carlos). - São Carlos: UFSCar, 2016. 164 p.

FREIRE, Gabriela Moriconi. **Programa alfabetização na idade certa no estado do Ceara segundo a avaliação SPAECE-Alfa /** Dissertação (Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará. – Fortaleza: 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Wilma Rodrigues. **Avaliação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO na perspectiva da formação docente em Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará). – Fortaleza: 2014.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção das práticas de alfabetização:** elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). – Recife: 2014. 275 f.

GIOMBELLI, Cirlei. **Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS). - Chapecó – SC: 2016.

HOLANDA, Ana Maria de Lima. **O que funciona para melhorar a proficiência do aluno?** O impacto do programa de alfabetização na idade certa – PAIC e outros determinantes. Dissertação (Pós-Graduação em Economia – Mestrado Profissional, Universidade Federal do Ceará - UFC). – Fortaleza: 2013.

HYPOLLITO, Dinéia. **Formação Continuada: análise de termos.** Integração: ensino – pesquisa – extensão. Ano VI, n. 21. São Paulo: 2000.

INEP. **Manual de orientação para o educador:** Itens Prova Brasil - 5º ano do Ensino Fundamental. - INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **SAEB 2001:** novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001. 106 p.

INEP. **SAEB.** Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série: comentários sobre os Tópicos e Descritores Exemplos de itens. Tópico I. – Brasília: INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série:** comentários sobre os Tópicos e Descritores - Exemplos de itens. Tópico III. – Brasília: INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série:** comentários sobre os Tópicos e Descritores - Exemplos de itens. Tópico IV. – Brasília: INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série:** comentários sobre os Tópicos e Descritores - Exemplos de itens. Tópico V. – Brasília: INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série:** comentários sobre os Tópicos e Descritores - Exemplos de itens. Tópico VI. – Brasília: INEP, s/d.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa - Saeb / Prova Brasil:** Tópicos e Descritores – 4ª Série do Ensino Fundamental. Tópico II. – Brasília: INEP, s/d.

JARMENDIA, Amélia Maria. **Formação Continuada de Professores: uma proposta na área de Língua Portuguesa.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). - São Paulo: 216 f.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado - Universidade Federal de São Carlos). - São Carlos: UFSCar, 2015.167 f.

LÁZARO, Fernando Vieira. **Objetos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades no letramento de alunos de uma escola particular de Porto Alegre.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS). - Porto Alegre: 2017.

MACHI, Maurílio. **A progressão continuada no sistema de ciclos: a atuação e a formação do professor.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). – Marília, 2009. 144 f.

MACIEL, Marciane. **Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS). - Chapecó, SC: 2017. 108 f.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-letramento: 2005/2009.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Marília – SP / São Luís – MA: 2010. 218 f.

MAURENTE, Viviane Maciel Machado. **Contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e sua relação com a prática pedagógica.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). - Porto Alegre: 2015. 135 f.

MENEZES, Eliziete Nascimento de. **O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação). Fortaleza: 2016. 130 f.

MIRANDA, Ana Paula Araújo Dini de. **Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). - São Paulo: 2012. 190 p.

MOURÃO, Mônica Assunção. **Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). - São Leopoldo: 2015. 86 f.

MOURÃO, Rosangela Maria Mazzeiro. **Professores, textos profissionais e formadores: a leitura nos processos de formação continuada.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). – Campinas, SP: 2012. 156f.

NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos Anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de história.** Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná). - Curitiba: 2013. 254 f.

NEVES, Rafael Correia das. **Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes de ensino fundamental.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo). - Ribeirão Preto: 2010. 59 p.

NICOLAU, Alessandra Aranda. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho). – Marília, SP: 2013.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores.** O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). - Campinas: 2000. 161 f.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). - Presidente Prudente: 2017.

OLIVEIRA, Priscilla Rohr Garcez de. **Alfabetização matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura dos resultados da pesquisa GERES 2005.** Dissertação (Mestrado, Faculdade de Educação). - Duque de Caxias: 2014. 81 f.

PAIVA, Aparecida. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do formador / Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos.** (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72 p.

\_\_\_\_\_. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor / Aparecida Paiva; Graça Paulino; Marta Passos.** (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72 p.

PARANÁ. **Caderno de Atividades: Língua Portuguesa - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Saeb.** - PARANA, SEE, DEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Atividades: Matemática - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Saeb.** - PARANA, SEE, DEB, 2009.

PICETTI, Jaqueline Santos. **Formação Continuada de Professores: da abstração reflexionante à tomada de Consciência.** Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Porto Alegre: 2008. 143 f.

PINHO, Dina Maria Vieira. **A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação). - Rio de Janeiro: 2014. 157f.

PUGAS, Seila Alves. **Entre números e letras: considerações de professoras alfabetizadora da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares (Palmas - TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de matemática.** Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Tocantins). - Palmas, TO: 2018.

RIBEIRO, Macilene Vilma Gonçalves. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização.** Tese (Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais). - Belo Horizonte: 2014.

SALLES, Eliciane Brüning de. **Formação continuada de professores do ciclo de Alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do rio grande do sul.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática). - Santa Maria, RS: 2016.

SANDER, Giovana Pereira. **Um estudo sobre a relação entre a crença de autoeficácia na resolução de tarefas numéricas e o sentido de número de alunos do ciclo de alfabetização.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência). Bauru – SP: 2018. 345 f.

SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **As Influências do PNAIC na Dinâmica do Processo de Alfabetização.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle). – Canoas: 2015.

SANTOS, Austonio Queiroz dos. **GameAlfa: jogo digital como recurso tecnológico para alunos em processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). - Manaus: 2018. 136 f.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela**

Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). - São Paulo: 2015.

SANTOS, Pedro Santos dos. **Ciências humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)). - Santa Maria: 2019.

SBEM. **A Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: práticas de sala de aula e de formação de professores. [E-book]. Organização Reginaldo Fernando Carneiro, Antonio Carlos de Souza, Luciane de Fatima Bertini. Coleção SBEM, v. 11. - Brasília, DF: SBEM, 2018.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). - Juiz de Fora: 2008.

SILVA, Janaína De Souza. **O ensino no ciclo alfabetização**: a continuidade didática e a progressão do aprendizado. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP/Campus de Rio Claro). – Rio Claro: 2016. 172 f.

SILVEIRA, Teresa Marcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na rede municipal de ensino público de Fortaleza (CE)**. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará). - Fortaleza, 2015.150 f.

SIQUEIRA, Raíssa Borges. **A Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento**: relações entre a Matemática e a Língua Materna nos cadernos de formação do PNAIC. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). - São Paulo: 2018. 108 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

SOUSA, Carla Alexandre Barboza de. **O jogo em jogo**: a contribuição dos games no processo de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco). - Recife: 2015. 155 f.

SOUZA, Fernando Augusto da Silva. **A introdução do conceito de grandezas incomensuráveis / Números irracionais nos anos finais do ensino fundamental**: uma análise crítica dos livros didáticos. Dissertação (Programa de Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco). – Recife: 2014.

VAL, Maria da Graça Costa. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais** / caderno do professor / Maria da Graça Costa Val et al. (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p.

\_\_\_\_\_. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais** / caderno do formador / Maria da Graça Costa Val et al. (Coleção Alfabetização e Letramento). - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p.

## APÊNDICES

## APÊNDICES - FICHAS TERMINOLÓGICAS

### 1.1 CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

#### 1.1.1 Alfabetização e Linguagem (saberes gerais)

##### Ficha 1

Código:	1.1.1.31
Entrada:	Campos de Atuação
Subdomínio:	Conhecimentos Linguísticos
Definição:	Esferas de circulação dos gêneros discursivos, correspondentes às áreas de uso da linguagem no cotidiano.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por <u>campos de atuação</u> aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. São cinco os <u>campos de atuação</u> considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública” (BRASIL, 2017, p. 84, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Base Nacional Comum Curricular:</b> Educação é a Base. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2017. 600 p.
Remissiva:	-

##### Ficha 2

Código:	1.1.1.30
Entrada:	Campo Semântico
Subdomínio:	Conhecimentos Linguísticos
Definição:	Campo do significado em que conceitos próximos e estreitamente ligados a uma palavra são representados a partir dos diversos contextos em que ela é empregada.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Ressaltar como a coesão é estabelecida entre título e texto; frases dentro do parágrafo: para não repetir a palavra macaco (usada no título), o autor opta por outras palavras, que se mantêm dentro do mesmo <b>campo semântico</b> — filhote, animal” (BRASIL, 2007, p. 51, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I.</b> Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem. Caderno 04: Leitura e produção de textos: histórias em

	quadrinhos, textos jornalísticos e textos publicitários. – Brasília: FNDE/MEC, 2007.
Remissiva:	-

### Ficha 3

Código:	1.1.1.38
Entrada:	Competência Comunicativa
Subdomínio:	Conhecimentos Linguísticos
Definição:	Capacidade linguística de compreender e produzir textos adequados às diversas situações e propósitos comunicativos, em contextos reais de uso da língua, de modo a promover a interação com os mais variados interlocutores.
Fonte:	Elaborada pela autora.
Contexto:	“Portanto a <b>competência comunicativa</b> inclui a capacidade de não apenas conhecer os significados das palavras, mas, sobretudo, de discernir os efeitos de sentido que suas escolhas proporcionam. Isso nos leva a ultrapassar a simples identificação ‘do que o outro diz’ para perceber ‘por que ele diz com essa ou aquela palavra’” (BRASIL, 2008, p. 67, grifo nosso, grifo do autor).
Fonte:	BRASIL. <b>Prova Brasil</b> : ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. – Brasília, DF: MEC, SEB, INEP, 2008. 200 p.
Remissiva:	-

### Ficha 4

Código:	1.1.1.153
Entrada:	Letramento
Subdomínio:	Conhecimentos Linguísticos
Definição:	Capacidade do usuário de uma língua de saber utilizar a leitura e a escrita de forma competente nas mais variadas situações do cotidiano, de acordo com as práticas sociais envolvidas.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“...no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o <u>letramento</u> , por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2017, p. 89, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Base Nacional Comum Curricular</b> : Educação é a Base. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2017. 600 p.
Remissiva:	-

### Ficha 5

Código:	1.1.1.301
Entrada:	Realismo Nominal

Subdomínio:	Conhecimentos Linguísticos
Definição:	Raciocínio infantil em que se associa o tamanho de uma palavra ao do ser ou objeto real que ela representa, sem considerar que o processo de designação desta é arbitrário, pois independe de sua dimensão, função ou característica física.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Um dos exemplos mais utilizados no campo da alfabetização diz respeito à sondagem do <b>‘realismo nominal’</b> . Esse processo ocorre quando a criança ainda não sabe que a escrita representa sons e sinais convencionais, julgando que ela representa diretamente o objeto, tal como se apresenta na realidade, como se fosse um desenho ou fotografia (daí o nome ‘realismo nominal’). É devido a essa característica que essa criança formula a hipótese, por exemplo, de que a palavra BOI, quando escrita, deve ser maior que a palavra PERNILONGO (pois um boi é muito maior que um pernilongo)” (BRASIL, 2008, p. 12, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Pró-Letramento</b> : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. – Brasília: MEC, SEB, 2008. 364 p.
Remissiva:	-

## 1.2 CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS

### 1.2.1 Alfabetização Matemática (saberes gerais)

#### Ficha 6

Código:	1.2.1.1
Entrada:	Alfabetização Matemática
Subdomínio:	Conhecimentos Matemáticos
Definição:	Processo de aprendizado da leitura, interpretação e escrita da linguagem matemática.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Pensando a <b>Alfabetização Matemática</b> nessa perspectiva, a tarefa das séries iniciais do Ciclo Básico é promover a compreensão das ideias matemáticas e dos sinais, signos e símbolos que as representam de forma que o aluno possa interpretá-los e expressar-se através deles” (SOUZA, 2010, n.p).
Fonte:	SOUZA, Kátia N. V. Alfabetização Matemática: considerações sobre a teoria e a Prática. <b>Revista de Iniciação Científica da FFC (RIC-FFC)</b> , v.10, n. 1, 2010. Disponível em: < <a href="https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/273">https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/273</a> >. Acesso em: 15 dez. 2021.
Remissiva:	-

## Ficha 7

Código:	1.2.1.5
Entrada:	Cantinho da Matemática
Subdomínio:	Conhecimentos Matemáticos
Definição:	Espaço educativo em que são dispostos materiais manipulativos, estruturados ou não, para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Para montar o <b>Cantinho da Matemática</b> não é preciso ter materiais caros e sofisticados. Com sucatas como: copos, latas, palitos, caixas e muita criatividade o professor pode explorar esse ambiente oportunizando as crianças a aprender de forma lúdica e prazerosa. As intervenções pedagógicas são essenciais para garantir uma aprendizagem significativa, então não adianta disponibilizar os materiais se não houver apoio e planejamento de atividades com objetivos previamente definidos. O Cantinho precisa ser identificado, assim como os materiais dispostos nele.”
Fonte:	PEDAGOGA ANDRÉA EDUCA – Educação e Tecnologia. <b>Cantinho de Matemática</b> - Dicas de Atividades, 2018. Disponível em: < <a href="http://www.pedagogaandreaeduca.com.br/2018/05/cantinho-de-matematica-dicas-de.html">http://www.pedagogaandreaeduca.com.br/2018/05/cantinho-de-matematica-dicas-de.html</a> >. Acesso em: 11 dez. 2021.
Remissiva:	-

## Ficha 8

Código:	1.2.1.39
Entrada:	Letramento Matemático
Subdomínio:	Conhecimentos Matemáticos
Definição:	Conjunto de habilidades que envolvem a leitura, a interpretação e o uso efetivo da linguagem matemática nas mais diversas situações do cotidiano.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do <b>letramento matemático</b> , definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas” (BRASIL, 2017, p. 266, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Base Nacional Comum Curricular</b> : Educação é a Base. – Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME, 2017. 600 p.
Remissiva:	Ver <b>Letramento</b> (1.1.1.153).

### Ficha 9

Código:	1.2.1.45
Entrada:	Modelagem Matemática
Subdomínio:	Conhecimentos Matemáticos
Definição:	Tendência metodológica que consiste em modelar e explicar fenômenos do cotidiano de forma matemática.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“A <b>Modelagem Matemática</b> atua no processo de ensino e aprendizagem, trazendo o trabalho com a realidade, e a partir dessa característica, consegue criar caminhos para o entendimento dos conteúdos matemáticos, disponibiliza alternativas para solucionar possíveis dificuldades e entraves no crescimento educacional” (MUNDIM; OLIVEIRA, 2015, p. 10, grifo nosso).
Fonte:	MUNDIM, Joice Silva Marques; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Modelagem Matemática: uma Alternativa Metodológica para o Ensino-Aprendizagem nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. <b>Itinerarius Reflectionis</b> , v. 11, n.1, 2015.
Remissiva:	-

### Ficha 10

Código:	1.2.1.107
Entrada:	Situação-Problema
Subdomínio:	Conhecimentos Matemáticos
Definição:	Situação de aprendizagem baseada em uma sequência de ações a serem desenvolvidas, de modo a possibilitar a descoberta de informações desconhecidas pelo estudante, que conduzirão a resolução de um determinado problema.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Neste sentido, a <b>situação-problema</b> não apresenta significado para os alunos nem desperta a curiosidade, a vontade e a necessidade para solucioná-la, na medida em que existem mecanismos que levam de modo imediato à sua solução mediante utilização de procedimentos rotineiros, mecanizados e repetitivos” (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Pró-Letramento</b> : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. – Brasília: MEC, SEB, 2008. 308 p.
Remissiva:	-

## 1.3 CONHECIMENTOS DIDÁTICO-EDUCACIONAIS

### 1.3.1 Recursos e Instrumentos Didático-Pedagógicos

## Ficha 11

Código:	1.3.1.12
Entrada:	Atividade Permanente
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Atividade escolar desenvolvida de forma sistemática (diária, semanal ou quinzenalmente), cuja regularidade busca potencializar habilidades e promover a apropriação de saberes essenciais para a formação do educando.
Fonte:	Elaborada pela autora.
Contexto:	“As <b>atividades permanentes</b> (também chamadas de atividades habituais) devem ser realizadas regularmente (todo dia, uma vez por semana ou a cada 15 dias). Normalmente, não estão ligadas a um projeto e, por isso, têm certa autonomia. As atividades servem para familiarizar os alunos com determinados conteúdos e construir hábitos. Por exemplo: a leitura diária em voz alta faz com que os estudantes aprendam mais sobre a linguagem e desenvolvam comportamentos leitores” (2009, grifo nosso).
Fonte:	NOVA ESCOLA. <b>O quebra-cabeça das modalidades organizativas.</b> Disponível em: < <a href="https://novaescola.org.br/conteudo/1869/o-quebra-cabeça-das-modalidades-organizativas">https://novaescola.org.br/conteudo/1869/o-quebra-cabeça-das-modalidades-organizativas</a> >. Publicado em: 01 jan. 2009.
Remissiva:	-

## Ficha 12

Código:	1.3.1.73
Entrada:	Material Manipulativo
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Objeto concreto que ao ser manipulado ou operado pelo aluno e/ou pelo professor, com finalidade pedagógica, promove o alcance de objetivos didáticos propostos no processo de ensino e aprendizagem escolar.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Nesse aspecto, para que realmente o <u>material manipulativo</u> contribua de forma significativa na aprendizagem dos alunos faz-se necessário que o professor reflita sobre sua ação em sala de aula, tenha o conhecimento do material didático e do passo a passo de sua utilização, investigue se o material é adequado para o conteúdo que está trabalhando e principalmente saber se os objetivos foram alcançados durante o seu curso de ação em sala de aula” (SILVA, 2014, p. 29).
Fonte:	SILVA, José Francisco de. <b>Materiais manipulativos:</b> uma reflexão acerca desse recurso didático na aprendizagem da Geometria no Ensino Fundamental. Monografia (Licenciatura em Matemática). – Araruna, PB: 2014, 40 p.
Remissiva:	-

**Ficha 13**

Código:	1.3.1.88
Entrada:	Projeto Didático
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Modalidade organizativa do tempo pedagógico, constituída pelo desenvolvimento de um conjunto de ações, que visam a elaboração de um produto de relevância para a comunidade e pressupõe o envolvimento dos estudantes em todas suas etapas de planejamento e execução.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“O <b>projeto didático</b> , por exemplo, tem o caráter de contextualização, em razão da necessidade de elaborar um produto final que seja socialmente situado” (BRASIL, 2015, p. 48, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b> . Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.
Remissiva:	-

**Ficha 14**

Código:	1.3.1.110
Entrada:	Sequência Didática
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Conjunto de atividades interligadas, organizadas de forma sequencial, sistemática e contextualizada, segundo uma ordem crescente de complexidade, com o objetivo de promover a progressão gradativa da aprendizagem de determinado(s) conteúdo(s).
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“A noção de <b>sequência didática</b> ajuda a superar a ideia de atividades pedagógicas propostas de forma fragmentada, sem uma sequência lógica ou concatenação” (BRASIL, 2016, p. 144, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Livros infantis: acervos, espaços e mediações</b> . - 1. ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p.
Remissiva:	-

**1.3.3 Saberes Educacionais Gerais****Ficha 15**

Código:	1.3.3.41
Entrada:	Campos de Experiências
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Esferas de desenvolvimento a serem trabalhadas na Educação Infantil, que trazem as experiências essenciais que crianças de 0

	a 5 anos precisam vivenciar, com vistas a garantir seus direitos de aprendizagem.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Os Campos de Experiências enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar”.
Fonte:	NOVA ESCOLA. <b>O que são os Campos de Experiência da Educação Infantil</b> - Eles propõem uma nova organização curricular e colocam a criança como centro do processo educativo. Disponível em: <a href="https://novaescola.org.br/conteudo/12449/integrados-e-integradores">https://novaescola.org.br/conteudo/12449/integrados-e-integradores</a> . Publicado em: 31 ago. 2018.
Remissiva:	-

### Ficha 16

Código:	1.3.3.50
Entrada:	Ciclo Básico de Alfabetização ou Ciclo de Alfabetização
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Período sequencial de três anos ininterruptos dedicados à alfabetização dos estudantes nos primeiros anos de escolarização, que busca promover a construção progressiva e contínua dos saberes indispensáveis ao complexo processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para o domínio da leitura e escrita alfabética.
Fonte:	Elabora pela autora.
Contexto:	“A rotina do <b>ciclo de alfabetização</b> , portanto, deve ser pensada de modo a que as crianças sejam postas em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas, no caso das que já dominaram os princípios básicos da escrita alfabética” (BRASIL, 2012, p. 20, grifo nosso).
Fonte:	Brasil. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b> : formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.
Remissiva:	-

### Ficha 17

Código:	1.3.3.119
Entrada:	Direitos de Aprendizagem
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Saberes necessários à progressão da aprendizagem dos alunos nos ciclos escolares.
Fonte:	Elaborado pela autora.

Contexto:	“A função da escola amplia-se à medida que o “direito à educação” se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas o avanço nas trajetórias escolares, por isso denotaram-se “ <b>direitos de aprendizagem</b> ”. A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais” (BRASIL, 2015, p. 16, grifo nosso)
Fonte:	BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. <b>Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização</b> . Caderno de Apresentação, – Brasília: MEC, SEB, 2015)
Remissiva	-

### Ficha 18

Código:	1.3.3.229
Entrada:	Expectativas de Aprendizagem
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Conhecimentos essenciais que se espera que o estudante se aproprie ao final de cada etapa escolar, em conformidade com o disposto nas diretrizes curriculares.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“As <b>Expectativas de Aprendizagem</b> , entendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos, notabilizam-se pelo seu potencial de qualificação e democratização do ensino público ofertado à população, uma vez que: 1) contribuem para a qualificação do ensino, na medida em que, coerentes com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual, expressam claramente, embora de forma ampla, os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados/aprendidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar; 2) podem ser consideradas instrumentos pedagógicos de democratização do ensino, ao serem apropriadas por todo o conjunto de estabelecimentos e professores, na medida em que asseguram a todos uma mesma baliza geral de temas/conteúdos que devem ser ensinados/aprendidos” (PARANÁ, 2012, p. 5, grifo nosso).
Fonte:	PARANÁ. <b>Caderno de Expectativas de Aprendizagem</b> . Paraná: 2012. 103 p. Disponível em: < <a href="http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf">http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf</a> >. Acesso em: 29 nov. 2021.
Remissiva:	-

### Ficha 19

Código:	1.3.3.433
Entrada:	Recurso Didático
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Material didático-pedagógico utilizado para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do estudante.
Fonte:	Elaborado pela autora.

Contexto:	“O ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar requer o uso de <b>recursos didáticos</b> variados, que ao mesmo tempo favoreçam a inserção das crianças nas diferentes esferas sociais de interação e a ampliação cultural, possibilitando que elas possam pensar sobre temáticas relativas à natureza e à sociedade” (BRASIL, 2015, p.106, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. <b>A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização</b> . Caderno 05. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p.
Remissiva:	-

### Ficha 20

Código:	1.3.3.495
Entrada:	Tempo Didático
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Tempo pedagógico necessário para apropriação de um determinado saber.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o <b>tempo didático</b> de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante” (BRASIL, 2012, p.14, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.
Remissiva:	-

### 1.3.6 Saberes Relacionados a Programas de Formação

#### Ficha 21

Código:	1.3.6.52
Entrada:	Professor Alfabetizador
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Profissional do magistério que ministra aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com atuação voltada, especialmente, para o ensino da leitura e escrita.
Fonte:	Elaborada pela autora.
Contexto:	“Os fatores que concorrem para essa realidade são muitos; entretanto, destacar que a formação do <b>professor alfabetizador</b> sempre vem sendo tratada como matéria sem muita importância, uma vez que a crença de que, ‘basta saber ler e escrever para ensinar a outrem a fazer o mesmo’, já se consolidou e faz parte naturalmente das representações sociais na área, influenciando negativamente na concepção e operacionalização das políticas educacionais voltadas para esse universo” (COUTINHO, 2011, p. 45, grifo nosso).

Fonte:	COUTINHO, Vanja Maria Dominices. <b>O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”</b> : pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Luís - MA / Marília - SP: 2011. 167 f.
Remissiva:	-

### 1.3.7 Saberes Relacionados às Avaliações Institucionais Externas (MEC)

#### Ficha 22

Código:	1.3.7.6
Entrada:	Avaliação Censitária
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Avaliação em larga escala aplicada a todos os estudantes matriculados na(s) série(s)/ano(s) público de determinado exame.
Fonte:	Elaborada pela autora.
Contexto:	“A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, é uma <b>avaliação censitária</b> que envolve todas as escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular. Produz informações a respeito da qualidade do ensino público, fornecendo resultados a cada unidade escolar participante e às redes de ensino” (BRASIL, s/d, p. 5, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar 2013. - Brasília: MEC, s/d.
Remissiva:	-

#### Ficha 23

Código:	1.3.7.15
Entrada:	Distrator
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Cada uma das alternativas incorretas em uma avaliação externa de múltipla escolha.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“Um item de Língua Portuguesa de 4ª série/ 5º ano é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas. Entre essas, uma é o gabarito, ou resposta correta, e as demais são chamadas de <b>distratores</b> , ou respostas erradas. Os <b>distratores</b> devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhanças com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito” (BRASIL, 2008, p. 24, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. MEC. PDE. <b>Prova Brasil</b> : ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.
Remissiva:	-

## Ficha 24

Código:	1.3.7.29
Entrada:	Item
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Questão de múltipla escolha ou não, que compõe uma avaliação externa em larga escala, elaborada tecnicamente a partir de regras rígidas, que permitem o levantamento de informações, com base em inferências, acerca das competências e habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas pelo estudante.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“As matrizes de referência são a base para a elaboração dos <b>itens</b> dos testes do Saeb e da Prova Brasil. Reitere-se que <b>Item</b> é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Essa nomenclatura deve-se ao entendimento de que o termo <b>item</b> se refere a questões que abordam, com preponderância, uma única dimensão do conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso).
Fonte:	BRASIL. <b>Pró-Letramento</b> : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. – ed. rev. e ampl. – Brasília: MEC, SEB, 2008. 308 p.
Remissiva:	-

## Ficha 25

Código:	1.3.7.35
Entrada:	Matriz de Referência
Subdomínio:	Conhecimentos Didático-Educacionais
Definição:	Documento curricular que traz o conjunto de habilidades a serem avaliadas em cada disciplina/ano/série de uma avaliação de larga escala, o que possibilita orientar a elaboração dos itens do exame.
Fonte:	Elaborado pela autora.
Contexto:	“O termo <b>matriz de referência</b> é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. Esse termo não deve ser confundido com o que se refere à “matriz de ensino”, utilizado para a especificação dos diferentes componentes curriculares que precisam ser desenvolvidos pelo professor com seus alunos ao longo de cada ano escolar” (BONAMINO, 2014, grifo nosso).
Fonte:	BONAMINO, Alicia. In: <b>Glossário CEALE</b> : Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: < <a href="https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia">https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/matriz-de-referencia</a> >. Acesso em: 15 dez. 2021.
Remissiva:	-