



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM LÍNGUA E LITERATURA

**WILLAS SILVA SANTOS**

**DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE VOCABULÁRIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE ANANÁS:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

**ARAGUAÍNA – TO  
2021**

**WILLAS SILVA SANTOS**

**DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE VOCABULÁRIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE ANANÁS:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Ana Claudia Castiglioni.

**ARAGUAÍNA – TO  
2021**

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

---

S237d Santos, Willas Silva.

Diagnóstico do ensino de vocabulário nas escolas públicas do ensino fundamental II do município de Ananás: o que dizem os professores? . / Willas Silva Santos. – Araguaína, TO, 2021.

148 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.

Orientadora : Ana Claudia Castiglioni

1. Lexicologia. 2. Dicionários. 3. Léxico. 4. Ensino de vocabulário. 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).**

WILLAS SILVA SANTOS

**DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE VOCABULÁRIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE ANANÁS:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca examinadora.

Data de aprovação: 09/08/2021.

Banca examinadora:

*Ana Claudia Castiglioni*

---

Prof. Dra. Ana Claudia Castiglioni (UFT)

*Ana Claudia Castiglioni*

---

Prof. Dr. Cícero da Silva (UFT)

*Ana Claudia Castiglioni*

---

Prof. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos. Com muito amor!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, tudo que eu tenho e sou. Sem seu amor, cuidado e proteção não alcançaria esta vitória. Desde o ventre de minha mãe, Ele cuida de cada detalhe e me concede graças que talvez nem merecesse.

À minha família que é o motivo pelo qual existo, resisto e insisto. Nela, encontro o amor e o abraço que preciso mesmo quando não digo. À minha mãe Irene, que é meu exemplo, meu incentivo, meu amor e minha inspiração. Ao meu pai Josimar que não deixa de me amar mesmo quando nossas energias se chocam. Às minhas irmãs Luciléia e Maurivânia, pela cumplicidade, amizade e apoio de toda vida. Aos meus irmãos mais velhos, Selton e Selma, que mesmo distantes fisicamente estamos sempre sintonizados pelo amor que transcende as fronteiras dos nossos estados.

Aos meus amigos, por me ouvirem, por oferecerem seus ombros e por acreditarem em mim mais do que eu mesmo. Vocês me fizeram mais fortes: Erika, Rafaela, Elvis, Leylanne... A todos que sabem de sua importância em minha vida, na realização desse sonho, e me motivaram quando mais precisei.

À minha psicoterapeuta, Ludmilla Fernanda, pela caminhada que fizemos juntos – e continuaremos fazendo. Com ela, consegui entender minhas angústias, respeitar meu processo e priorizar o que me faz bem.

Aos professores participantes desta pesquisa que, prontamente, aceitaram responder os questionários sobre sua prática docente. Pela sinceridade nas respostas, pelo sim que eles deram à produção do conhecimento e pela confiança depositada em mim e no meu trabalho.

À equipe diretiva do Colégio Estadual Getúlio Vargas, de Ananás – TO, por todas as vezes que atendeu aos meus pedidos sobre mudanças e adequações dos dias do meu planejamento e da minha livre docência para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado e pela compreensão, de modo geral, em torno da minha busca por conhecimento, aperfeiçoamento e crescimento profissional.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Castiglioni, pela orientação, pelo cuidado e pela amizade dispensados a mim ao longo desta jornada. Com sua ajuda, expandi meus conhecimentos acerca da Lexicologia e me tornei mais que um pesquisador, passei a ser um admirador dessas ciências.

Aos examinadores da banca, prof. dr. Cícero da Silva e prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Ana Paula Tribesse Patrício Dargel, pelo aceite, compromisso e contribuições neste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e a todo o seu corpo de colaboradores, pelo trabalho prestado com zelo, organização e dedicação.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), pelo compromisso em fazer do seu espaço um terreno fértil para a produção da ciência, ainda mais necessária nesses tempos sombrios.

E, por fim, agradeço a todos os pesquisadores desta nossa área que é consolidada, mas pouco explorada, pelos avanços, pelos trabalhos publicados e pelo desejo ardente em continuar descortinando a palavra e tudo o que dela se origina.

*As palavras formam os fios com os quais  
tecemos nossas experiências.*

*(Aldous Huxley)*

*Sou apenas um escritor. Um cultivador. Um  
jardineiro. Um florista. A minha felicidade  
flutua entre o estrume que deponho na raiz das  
palavras e o aroma que me excita quando  
acabo de as colher.*

*(Fernando Pessoa)*

## RESUMO

As pesquisas em torno do ensino de vocabulário vêm crescendo e suas contribuições auxiliam o surgimento de mais e mais trabalhos acerca do assunto. Partimos embasados em textos de Biderman (1984, 1998, 2001), Vilela (1994), Dargel (2011) que fundamentam a temática proposta neste trabalho. O nosso objetivo é apresentar, a partir da pesquisa qualitativa e do estudo de campo, o tratamento dado ao léxico pelos professores de Língua Portuguesa das escolas estaduais de Ananás – TO, no Ensino Fundamental II, observando também sua formação acadêmica como colaboradora – ou não - para as práticas implementadas por eles neste ensino. Desse modo, por meio da pesquisa qualitativa, aplicamos questionários para compreender o ensino do vocabulário e “ouvir” a voz dos docentes acerca do seu papel em sala de aula. Com a seleção de três escolas públicas que ofertam a modalidade de ensino pesquisada, foram convidados oito professores submetidos a entrevistas a partir do questionário pensado, exclusivamente, sobre o vocabulário e as questões inerentes a este ensino. Percebe-se com a fundamentação teórica que é necessário apropriar-se, adequadamente, da linguagem e fazer dela, numa interação social, momentos de trocas frutíferas que façam crescer o “dicionário da memória” humana e potencializar a capacidade do indivíduo de corresponder às atividades sociais derivadas do papel da escrita e da leitura. Nisso, o enriquecimento vocabular fornece, significativamente, domínio de habilidades essenciais aos falantes da língua. Conclui-se que a prática docente ainda não está condizente ao que se espera do ensino do léxico; tendo, muitas vezes, o seu objeto deslocado para a Gramática e deixando de utilizar o dicionário em sua totalidade e funcionalidade, focando apenas em significação de palavras e atividades de ortografia. Os professores não recebem formação adequada à abordagem do vocabulário nos cursos de graduação e desconhecem materiais didáticos importantes, como o PNLD Dicionários, que garante práticas inovadoras e coerentes à expansão do repositório lexical do aluno. Há ainda um caminho árduo para se percorrer quanto ao esperado das práticas docentes em relação ao ensino de vocabulário.

**Palavras-chave:** Ensino de vocabulário; Léxico; Dicionários.

## ABSTRACT

Research on vocabulary teaching has been growing and its contributions help the emergence of more and more works on the subject. We start based on texts by Biderman (1984, 1998, 2001), Vilela (1994), Dargel (2011) that support the theme proposed in this work. Our objective is to present, from qualitative research and field study, the treatment given to the lexicon by Portuguese language teachers from the state schools of Ananás - TO, in Elementary School II, also observing their academic training as a collaborator - or not - for the practices implemented by them in this teaching. Thus, through qualitative research, we applied questionnaires to understand vocabulary teaching and “hear” the voice of teachers about their role in the classroom. With the selection of three public schools that offer the researched teaching modality, eight teachers were invited to be interviewed using a questionnaire designed exclusively about vocabulary and issues inherent to this teaching. It is perceived with the theoretical foundation that it is necessary to appropriately appropriate language and make it, in a social interaction, moments of fruitful exchanges that make the human "memory dictionary" grow and enhance the individual's ability to respond to activities derived from the role of writing and reading. In this, vocabulary enrichment provides, significantly, mastery of essential skills to the speakers of the language. It is concluded that teaching practice is not yet in line with what is expected from lexicon teaching; having, many times, its object shifted to Grammar and not using the dictionary in its entirety and functionality, focusing only on word meaning and spelling activities. Teachers do not receive adequate training to approach vocabulary in undergraduate courses and are unaware of important teaching materials, such as PNLD Dictionaries, which guarantee innovative and coherent practices to the expansion of the student's lexical repository. There is still an arduous path to follow regarding what is expected of teaching practices in relation to vocabulary teaching.

**Keywords:** Vocabulary teaching; Lexicon; Dictionaries.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 - Relação das idades dos professores entrevistados em períodos de dez em dez anos.....	76
Gráfico 2 - Naturalidade dos professores.....	76
Gráfico 3 - Relação do tempo de serviço dos professores entrevistados.....	77
Gráfico 4 - O que levou os professores a escolherem dar aulas de Língua Portuguesa.....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões retiradas da tese de Dargel (2011) que integram o questionário aplicado aos professores pesquisados.....	68
Quadro 2 - Questões do trabalho de Dargel sobre aulas de leitura.....	68
Quadro 3 - Questões sobre uso do dicionário.....	69
Quadro 4 - Questões da tese de Dargel, sobre ensino de vocabulário, usadas no nosso questionário.....	69
Quadro 5 - Questões ligadas às aulas de Língua Portuguesa: original e adaptada.....	70
Quadro 6 - Perguntas adaptadas sobre o uso do dicionário.....	70
Quadro 7 - Questão adaptada sobre ensino do vocabulário retirada de outra questão do trabalho de Dargel .....	71
Quadro 8 - Questões elaboradas para o nosso questionário sobre formação acadêmica e ensino de vocabulário.....	72
Quadro 9 - Questões elaboradas acerca das inquietações sobre o tratamento do vocabulário pelos currículos de ensino e a presença desses documentos no planejamento dos professores.....	72
Quadro 10 - União dos temas “Aulas de leitura” e “Aulas de Língua Portuguesa e as questões elaboradas a mais para estes assuntos.....	73
Quadro 11 - Questões pensadas para compreender mais um pouco como os professores veem o ensino do vocabulário.....	73
Quadro 12 - Perguntas elaboradas sobre dicionários.....	73
Quadro 13 - Questões que ficaram de fora do nosso trabalho, que se encontram integradas ao questionário usado por Dargel (2011) .....	74
Quadro 14 - Quadro da Educação Básica relacionando, aos professores, a modalidade de ensino e a cidade onde cursaram.....	77
Quadro 15 - Relação dos professores e suas respectivas formações acadêmicas.....	78
Quadro 16 - Falas dos professores sobre suas realizações e arrependimentos ministrando aulas de Língua Portuguesa.....	80
Quadro 17 - Aulas de leitura e aulas de Língua Portuguesa.....	84
Quadro 18 – O uso do dicionário.....	97
Quadro 19 – O ensino do vocabulário.....	103
Quadro 20 - Formação acadêmica e ensino de vocabulário.....	110

Quadro 21 - Currículo e referenciais de ensino.....	114
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CESGRANRIO - Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio

DPs – Dicionários Pedagógicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

LD (LDs) – Livro Didático (Livros Didáticos)

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério de Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIVIC - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC-TO - Secretaria de Estado da Educação do Tocantins

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Ciências do léxico: abordagem acerca de sua história e importância nos estudos da Linguagem.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Léxico x Vocabulário.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Lexicologia e suas contribuições no ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4 O ensino do vocabulário.....</b>	<b>50</b>
<b>2.5 Lexicografia pedagógica.....</b>	<b>55</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 A configuração da pesquisa.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2 Questionário para os docentes participantes: adaptação e elaboração.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 A análise do questionário.....</b>	<b>74</b>
3.3.1 O perfil dos professores pesquisados.....	75
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 Prática e formação docente: a demanda e o que pensam os professores sobre o ensino do vocabulário.....</b>	<b>84</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O léxico de uma língua é imprescindível para compreender a história e a cultura de uma determinada comunidade por meio dos usos linguísticos feitos por essa comunidade nas suas realizações discursivas. A riqueza do léxico – e sua mutabilidade – garante a existência da comunicação em uma sociedade.

Três ciências voltam seus olhares e tomam por objeto de estudo o vocabulário da língua: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Este trabalho se vincula à primeira, a Lexicologia, estudo do componente lexical geral em todos os aspectos, “isto é, a Lexicologia tem como objeto o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações (VILELA, 1994, p. 10).

A consolidação dos estudos sobre o léxico, no Brasil, encontra-se em ascensão. Muitas pesquisas surgem em torno do aporte lexical e fomentam o debate e abrem espaço para mais e mais trabalhos nessa área, contribuindo para a prosperidade e disseminação das pesquisas com o léxico. Percebemos esse reflexo do interesse pelos estudos lexicais nas graduações e nas pós-graduações que vêm se ocupando na realização de pesquisas com o uso do vocabulário da língua; as variantes nacionais, como regionalismos; processos intralinguísticos, como neologismos; e os empréstimos, como estrangeirismos. Isso se evidencia também pelo fato desta pesquisa ser um desdobramento de trabalhos anteriores deste autor, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Lá atrás, já havia essa inquietude de entender o léxico nas relações sociais, por meio dos seus efeitos na comunicação e na constituição das sociedades linguísticas.

Este pesquisador, no último ano de sua graduação em Letras, se inscreveu no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC, da Universidade Federal do Tocantins - UFT. A partir da seleção para ingresso no programa, passou a trabalhar com a Lexicologia que, até então, era uma área desconhecida por ele. Com as primeiras leituras e os primeiros fichamentos, desenvolveu interesse em continuar pesquisando e definiu, pois, que trataria sobre o léxico no seu TCC. Após seu egresso da universidade, retornou à sua cidade de origem e começou a trabalhar numa instituição pública de ensino e, com os recursos disponíveis e com os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa feita na UFT, pôs em prática, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), atividades e métodos que visassem um ensino de vocabulário integrado aos objetivos de ampliar o repertório lexical do estudante, modificando, desse modo,

a rotina que era comum nas aulas de LP em que se privilegiavam os trabalhos com o vocabulário isolando as palavras e as significando somente.

Com a prática docente em curso, o pesquisador decidiu seguir seus estudos acadêmicos e concorreu a uma vaga no Programa de Mestrado da UFT propondo uma pesquisa que levasse em conta a evolução dos livros didáticos (LDs) num período de dez anos para verificar o tratamento ao léxico e as mudanças ocorridas nesses anos. Mas, com o avanço de seus estudos, foram reordenados os objetivos que passaram a olhar a prática docente como principal objeto de pesquisa na compreensão do ensino de vocabulário nas escolas públicas de sua cidade natal. Esta escolha do seu local de pesquisa, diz muito sobre si, sobre suas raízes e seu querer em disseminar o que vem aprendendo, ao longo desses anos, para devolver, de certo modo, aos seus conterrâneos e colegas de profissão um pouco de todo seu conhecimento, que segue em evolução constante.

O léxico de uma língua compreende todas as unidades lexicais possíveis e à disposição para que seus falantes as utilizem quando e onde quiserem. Por muito tempo, houve entraves sobre a delimitação do que é a palavra, isso mostra como o léxico possui uma estrutura e uma organização, que vai desde o ponto mínimo de significação aos traços que distinguem unidades dentro de diferentes campos, lexicais, semânticos etc.

Nesse caso, podemos considerar o ponto de vista de Pottier (1963), que define a estrutura de significação do léxico a partir do semema que nada mais é do que traços distintivos pertinentes ao lexema (o semema realizado lexicalmente) percebidos semanticamente. Ou seja, o significado da palavra está associado a um nível contextual, a partir dos processos de inserção do lexema que se realiza no nível da fala, porém, não se pode dissociar a estrutura interna do léxico presente na língua e sua constituição por meio de elementos da língua (VILELA, 1979), pois esses elementos, no plano linguístico, permitem definir o lexema assim como a sua função ligados não somente ao texto ou à frase que a palavra esteja inserida, mas, sobretudo, pelos arranjos das unidades que formam a palavra.

Os estudos acerca dos processos lexicológicos surgem para ajudar a inteligibilidade do falante de uma língua na organização do vocabulário que ele usa no seu dia a dia. As crianças durante o processo de adaptação e de apreensão do uso da língua possuem um léxico reduzido e genérico, não dispõe de um vocabulário amplo e que seja específico para determinar distintos processos extralinguísticos, mas unem um lexema a vários referentes:

O primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo da criança está ligado à criação de esquemas cognitivos globais: percepção global do mundo, por isso o léxico que ela utiliza se caracteriza por designações bastante genéricas ou bastante específicas, pois

a criança não chega a categorizar classes de objetos, visto não ter desenvolvido a abstração. (TURAZZA, 2005, p. 79).

Após os estágios iniciais dos processos cognitivos de adaptação da língua, a criança passa a constituir orações e discursos mais elaborados, chegando ao estágio em que o abstrato não é inexistente e processos mais complexos são aplicados sem dificuldade. Vemos, então, como o léxico é dinâmico e constituinte na formação do cidadão. Quanto mais contato com a língua o falante tem, maior será sua apropriação de unidades léxicas.

Tratar do léxico em torno de uma dada realidade linguística é verificar uma parte da língua usada por tais falantes que se inserem num determinado globo social. Tendo-se a consciência da importância dos estudos lexicais na organização das sociedades e no desenvolvimento lexical de seus falantes, compreender o ambiente escolar e o tratamento dado, nesse espaço, ao ensino de vocabulário constituíram os fios condutores para a construção deste trabalho.

Dentro do léxico, recortamos o ensino do vocabulário, à luz das principais teorias sobre Lexicologia, e o papel do professor como mediador desse ensino para verificarmos como tem se estabelecido as funções do léxico no enriquecimento vocabular dos estudantes. Para isso, selecionamos o município de Ananás, no interior do Estado do Tocantins, como campo de investigação dentro de nossos anseios por respostas. Há três escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental II em Ananás e, desse modo, pudemos realizar nossa pesquisa contando com a disposição do corpo docente dessas unidades em colaborar com os resultados.

A região Norte do Brasil, neste caso mais especificamente o estado de Tocantins, torna-se um espaço propício para investigações na área do léxico por se constituir de pessoas oriundas de todos os lugares, das diversas regiões do país, e, conseqüentemente, com falares distintos, ricos em variedades e em marcas dialetais. Sobre essa questão, Biderman (2001c, p. 14) pontua que “o léxico de uma língua pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história, ou seja, uma herança de signos linguísticos”. Neste recorte, restrito a Ananás, podemos imaginar que os alunos trazem consigo marcas distintas em suas formas de falar que revelam, sobretudo, o seu acervo vocabular.

Esta pesquisa nasce da necessidade de se compreender o espaço escolar como mecanismo de introdução e de apreensão do vocabulário da língua. Para isso, faz-se necessário investigar como anda a prática docente quanto ao ensino do Léxico em sala de aula, ou seja, resumindo nosso problema de pesquisa: como a formação e a prática docente têm tratado o ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa?

Entendemos desde já que a realidade em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de vocabulário, pode estar reduzido a práticas mecânicas ligadas à significação de palavras e/ou mesclado à gramática, confundindo-se, assim, as funções de cada área da linguística.

Outro ponto importante, aliado no ensino de vocabulário e indicado nos estudos sobre a Lexicologia, é o dicionário, o objeto de trabalho dos lexicógrafos que cuidam da formalização do léxico de uma língua elaborando uma obra que permita ao falante recorrer para ter acesso a informações semânticas, gramaticais e linguísticas. Além disso, o dicionário é uma ferramenta essencial no ensino-aprendizagem, mas seu uso muitas vezes é substituído por glossários apresentados nos LDs ao final de cada texto.

Diante do que já expusemos, temos como objetivo principal de nossa pesquisa compreender como se dá o ensino do vocabulário nas escolas de Ananás - TO em termos de formação acadêmica e de planejamento docente no âmbito do ensino fundamental II. Assim, esta pesquisa pretende propiciar um contato inicial com os métodos teóricos que conduzem as pesquisas no campo lexical, sobretudo no que diz respeito a um estudo voltado para a prática em sala de aula, com as recentes pesquisas no Brasil com a Lexicologia.

Ao passo que as pesquisas avançam no campo de estudo referente ao léxico, crescem as discussões acerca de como os livros didáticos abordam esse aspecto, concluindo a ausência de exploração por parte deles com o foco lexical; o LD não é objeto de análise deste trabalho, porém, a partir de seus usos, em sala de aula, compreendemos os métodos que os docentes utilizam em sua prática e no ensino de vocabulário.

Os pesquisadores se ocupam de investigar mecanismos de inserção do estudo do vocabulário nas salas de aulas para que os papéis da gramática e do léxico não se misturem, sobretudo referente à apropriação e ao uso das palavras. Antunes (2012, p. 22) sobre as funções do léxico que se destina à gramática comenta que:

São bem pouco frequentes as observações dos professores acerca da pouca qualidade dos livros didáticos que exploram de forma insuficiente questões de vocabulário. Dentro da escola e, sobretudo fora dela, em todos os meios sociais, as observações que se ouve acerca de 'como falamos mal' incidem mais sobre questões de gramática do que sobre questões de vocabulário. É mais provável escutar dizer alguém 'fala mal' porque comete erros de gramática do que fala mal porque tem um vocabulário reduzido ou desatualizado. (ANTUNES, 2012, p. 22)

Isso, muitas vezes, parte de práticas arraigadas no ensino de Língua Portuguesa, voltadas ao aspecto gramatical, atendendo à demanda de um currículo institucionalizado que às vezes deixa em segundo plano as abordagens do léxico como forma de enriquecimento linguístico do estudante. A verificação da abordagem do léxico dada pelos professores em suas aulas nos ajuda

a visualizar onde estejam ocorrendo lacunas em relação a esse domínio da língua tão importante que é o ensino do vocabulário. A partir disso, trabalhar com as atividades de escrita, de texto e com exercícios de vocabulário para comparação das apreensões feitas pelo professor em sala auxiliam a entender como o processo de ensino do léxico vem acontecendo nas escolas.

Para alcançarmos o objetivo principal, recorreremos, primeiramente, aos específicos que nos levaram a propor métodos estratégicos em busca de resultados exitosos, como: distinguir léxico e vocabulário; entender o que pode ser “considerado” ensino do vocabulário; elaborar um questionário para compreender o que os professores de Língua Portuguesa pensam sobre o ensino do léxico e outras questões referentes à abordagem ao vocabulário e o que estão trabalhando em sala de aula; analisar esse questionário a partir da teoria voltada para o ensino do vocabulário, da abordagem ao dicionário e do ensino de Português como língua materna.

Desse modo, justificamos a pesquisa considerando a análise dos questionários aplicados aos professores como meio de se entender o ensino do vocabulário nas escolas do município de Ananás, a partir dos pressupostos teóricos, e os rumos práticos que devemos percorrer para manter integrado o estudo do léxico junto às questões fundamentais pertinentes à língua. Isso não resulta numa crítica do trabalho dos professores, mas como a própria palavra “análise” sugere: verificação da abordagem dada ao léxico por meio do planejamento docente.

Com isso, podemos ampliar discussões do modo como anda a inserção do vocabulário nas salas de aula e gerar outros trabalhos que atentem para a formação do professor, pois acreditamos na relevância deste tema e na sua contribuição para mudanças em torno do currículo acadêmico ou na formulação de políticas educacionais que olhem cuidadosamente para as questões inerentes ao ensino do léxico.

Nossa pesquisa partiu de um método de análise qualitativo, com base dedutiva, já que algumas formalizações teórico-analíticas precisam ser feitas. Com base nos estudos feitos anteriormente para a produção do nosso TCC, aproveitamos as leituras e ampliamos o enfoque para a teorização a esses conhecimentos do léxico, que se fez necessário pelo embasamento que as leituras e as discussões acerca de textos que abordam o tema trazem na constituição da análise pretendida em nosso trabalho.

Seguimos com a elaboração de questionários com o intuito de compreender como os professores ensinam o vocabulário e o veem na formação de alunos competentes discursivamente, considerando também a própria formação acadêmica desses professores. Depois desta etapa, aplicamos os questionários e fizemos as devidas análises.

Por fim, nossa pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo trata dos pressupostos teóricos, agregando a bibliografia consultada, como parte imprescindível para

a análise. Na fundamentação teórica, tecemos as principais contribuições sobre os estudos do léxico e definimos conceitos importantes da Lexicologia para embasar a investigação e as análises dos questionários aplicados aos professores. Essa primeira parte apresenta as seguintes subseções: “Ciências do léxico: abordagem acerca de sua história e importância nos estudos da Linguagem”, “Léxico x Vocabulário”, “Lexicologia e suas contribuições no ensino de Língua Portuguesa”, “O ensino do vocabulário” e “Lexicografia Pedagógica”.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada como processo de formatação e de elaboração da pesquisa, demonstrando as etapas seguidas e os caminhos percorridos para atingir nossas intenções com as investigações sobre a prática docente ligada ao ensino de vocabulário. Nele, constam as subseções: “A configuração da pesquisa”, “Questionário para os docentes participantes: adaptação e elaboração” e “A análise do questionário” que esmiúça “O perfil dos professores pesquisados”. Desse modo, o capítulo metodológico tem por função conduzir o leitor pelas estratégias adotadas para a execução do trabalho, bem como aos resultados obtidos e esperados.

Por último, o capítulo de análise dos dados, fruto dos estudos teóricos e práticos frente à formação acadêmica dos professores e seus métodos adotados no planejamento de aulas sobre o ensino do vocabulário, apresenta os resultados da aplicação dos questionários analisados à luz das teorias lexicais. Nesse capítulo, que é composto pela subseção “Prática e formação docente: a demanda e o que pensam os professores sobre o ensino do vocabulário” vemos as respostas dadas pelos professores, sua realidade em sala de aula e o que dizem sobre o ensino de vocabulário. Ademais, apresentamos nossas considerações, as referências e os apêndices.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 CIÊNCIAS DO LÉXICO: ABORDAGEM ACERCA DE SUA HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

As palavras que fazem parte do repertório linguístico de uma dada comunidade social são objetos de estudo de um conjunto de ciências denominadas: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. A princípio, podemos defini-las da seguinte forma: a Lexicologia compreende a área da ciência da linguagem que se ocupa dos estudos referentes ao léxico de uma língua. A Lexicografia, em seu sentido geral, é a ciência que trata da produção de dicionários, função de dicionarizar as inúmeras palavras de uma língua, e a Terminologia representa os termos que são próprios a uma área técnico-científica como, por exemplo, termos ligados à tecnologia, ao direito, à medicina etc.

Essas três ciências, configuradas como as conhecemos hoje, demoraram a se definirem e a se tornarem reconhecidas quanto ao seu valor científico nos estudos da linguagem. Na antiguidade, por exemplo, como aponta Biderman (1984, p. 01), não houve registros de obras lexicográficas do jeito como a concebemos atualmente; similar, apenas glossários. Esses últimos, elaborados para interpretar textos literários e apontar inadequações linguísticas, sobretudo na inteligibilidade de textos homéricos. Desse modo, os estudos sobre a língua daquelas eras voltavam-se aos filólogos e gramáticos que tratavam, à sua maneira, as questões linguísticas.

Percorrendo a história, constata-se que, na Idade Média, havia registros de etimologias e glossários, mas que não são atribuídos valor linguístico (BIDERMAN, 1984) por desconsiderarem, muitas vezes, a realidade. Ou seja:

Baseiam-se numa concepção mística do mundo e da linguagem que tende a referir a língua e as palavras a um sistema de significação que se reporta a Deus, adulterando-lhes, pois, a natureza. Na verdade, documentam o mundo cultural da Idade Média e sua concepção de universo. (BIDERMAN, 1984, p. 01)

Nesse sentido, a realidade linguística, sua diversidade e constante modificação, ainda não é considerada, nem tampouco a significação real de seus significantes.

Já no século XVIII, segundo essa mesma autora, começam a surgir modelos de obras lexicográficas consistentes e que representam os registros da língua denominando, além da significação, os usos, sua etimologia e, também, assimilando à estrutura que temos hoje de enciclopédia e dicionários:

[...] No século XVIII além da nova versão do Dicionário da Academia (1718) e do excelente Dictionnaire de Trévoux, um dos mais importantes feitos lexicográficos da época foi a obra dos enciclopedistas franceses. Com eles nasceu o modelo de enciclopédia que hoje adotamos, ou seja, um repertório geral dos conhecimentos humanos. A despeito de ter ficado aquém das aspirações de Diderot devido à desigualdade entre os seus colaboradores, é um trabalho notável para o seu tempo. No verbete dicionário eis a definição escrita por Diderot: "Num dicionário da língua francesa, há principalmente três coisas a considerar: a significação das palavras, o seu uso e o tipo de palavras que devemos incluir neste dicionário. A significação das palavras se estabelece por boas definições; seu uso, por uma excelente sintaxe; seu tipo, enfim, pelo próprio objetivo do dicionário. A esses três objetivos principais, pode-se acrescentar três outros subordinados a esses: a quantidade ou a pronúncia das palavras, a ortografia e a etimologia" (5, p. 102). Essa definição é válida ainda para os nossos dias. No século XIX amplia-se o número de obras lexicográficas francesas e apura-se a sua qualidade. Alguns dicionários da época: Laveaux, Raymond, Landais, Academia (1835), Littré (1872), Larousse (1866-1876), o Dictionnaire General de Hatzfeld e o dicionário medieval de Godefroy. Dentre esses o Littré pode ser considerado uma obra-prima da Lexicografia francesa, mesmo para os modernos critérios lexicográficos. (BIDERMAN, 1984, p. 02)

Verifica-se a evolução na França quanto ao uso da Lexicografia na constituição da linguagem. No entanto, muitos teóricos passaram a divergir sobre o papel dessa ciência; se é, de fato, uma ciência, ou uma arte e, por último, uma técnica. Vejamos a definição a seguir:

Lexicografia é a técnica de confecção dos dicionários e a análise linguística dessa técnica. O termo é ambíguo, como lexicógrafo, que pode designar ao mesmo tempo o linguista que estuda a Lexicografia e o redator de um dicionário. Distingue-se, assim, a ciência da Lexicografia e a prática lexicográfica e, do mesmo modo, o linguista lexicógrafo e o autor de dicionário (DUBOIS, 1973, p. 367).

Como se pode ver, a Lexicografia é a ciência que estuda a linguagem e, a partir de sua técnica, confecciona os dicionários que registram o tesouro linguístico de uma língua. Mas, para exatidão da definição, é, na verdade, o fazer dicionários.

Durante o século XX, expande-se o desenvolvimento de diversos dicionários, principalmente por toda a Europa. Em Portugal, o processo de amadurecimento das produções lexicográficas foi mais lento se comparado à França:

A Lexicografia portuguesa tem uma história mais pobre que a francesa. O melhor dentre os mais antigos dicionários do português é o bilingue de Rafael Bluteau — Vocabulário Portuguez e Latino em 8 volumes, Coimbra 1712-1721. O dicionário do Padre Bluteau é obra muito rara. Trata-se de um dicionário bilingue português-latim que contém muita informação e bastante variada sobre essas duas línguas. Foi escrito para um falante do português. Tem características enciclopédicas com numerosos detalhes sobre a realidade e o mundo, evidenciando a vasta cultura do Padre Bluteau. Um dos méritos desse dicionário é o de alistar todos os autores portugueses que compuseram o corpus que forneceu o exemplário das abonações dos verbetes. O dicionarista indica o autor, a(s) obra(s), o local e data da impressão. Não é apenas um dicionário bilingue cujo objetivo seria fornecer a palavra ou expressão latina que

traduzisse um termo português; na verdade, Bluteau elaborou um trabalho misto, pois a parte relativa à Língua Portuguesa constitui praticamente um dicionário da Língua Portuguesa. (BIDERMAN, 1984, p. 04)

Nota-se que estas primeiras produções tinham como base os textos renomados da literatura local que serviam como parâmetro para o aporte lexical da língua, a partir de levantamentos das milhares de ocorrências verbais. Mesmo se tratando de um material bilíngue, Bluteau conseguiu produzir uma obra clássica que englobava a Língua Portuguesa como um todo, em seus aspectos mais variados, sobretudo no que concerne à significação e não somente à tradução de termos latinos para o português.

A Lexicografia, então, passa a desenvolver inúmeros estudos e a conquistar seu espaço nas pesquisas linguísticas e, por isso, a aprimorar sua técnica e, conseqüentemente, produzir obras lexicográficas completas e bem avaliadas. Na contemporaneidade, é válido destacar a produção do Dicionário Aurélio:

[...] é preciso considerar, pelo menos, o mais popular dentre todos os dicionários da Língua Portuguesa: Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1. a ed., 1975. Baseado numa versão anterior publicada sob o nome de Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa que tivera sucessivas reedições, Aurélio aumentou substancialmente a sua obra lexicográfica com o auxílio de assistentes e colaboradores. No prefácio o autor nos informa que pretendeu fazer um dicionário de "tipo médio ou inframédio". Na verdade, o Aurélio se aproxima do tipo thesaurus no que diz respeito ao número de entradas do dicionário: "bem mais de cem mil verbetes e subverbetes", segundo o próprio autor. Um dicionário médio seria um dicionário de 40.000 a 50.000 verbetes aproximadamente e um inframédio seria um tipo Micro Robert contendo uns 30.000 verbetes. O Aurélio chega a lembrar a configuração do Cândido de Figueiredo (5. a ed.) com relação ao número de entradas e ao tipo de palavras do léxico que ele abriga. Evidentemente distancia-se do Cândido de Figueiredo, relativamente à seriedade e probidade no tratamento de muitos verbetes, como aqueles que descrevem a Terminologia Técnico-científica. (BIDERMAN, 1984, p. 07)

Com finalidade de enriquecer o repositório lexical do falante, esse tipo de dicionário, no entanto, mesmo se o falante tenha domínio suficiente sobre a língua nunca “conseguirá incluir no seu léxico ativo e passivo grandes parcelas do léxico geral da língua. Isso se verifica sobretudo quando o léxico em questão se identifica com o thesaurus da língua.” (BIDERMAN, 1984, p. 08).

A ciência lexicográfica conta, atualmente, com um suporte muito útil e fundamental para sua prática: o computador. Com o avanço da tecnologia, a produção lexicográfica deixa de ser tarefa exaustiva, facilitando a documentação dos registros e a própria seleção de entradas e de seus conceitos. Portanto,

A história dos grandes monumentos lexicográficos do passado como o dicionário francês de Littré e o Oxford English Dictionary testemunham o penoso sacrifício feito por lexicógrafos heroicos que compilaram, classificaram, ordenaram, organizaram e redigiram um enorme volume de dados léxicos com suas citações documentais, colhidas em centenas de milhares de passagens literárias. Ambas foram obras de várias décadas, a que os dicionaristas dedicaram parte de suas vidas, trabalhando, às vezes, até vinte horas por dia como no caso de Littré. Hoje os dicionaristas não precisam mais dar o seu sangue para elaborarem um tesouro lexicográfico porque uma grande parte do trabalho manual, monótono e estafante, pode ser feito pelo computador. Além disso, os contemporâneos contam com a vantagem de produzirem uma obra mais completa e de melhor qualidade, pois economizam sua energia com a parte repetitiva do trabalho, proporcionalmente muito volumosa no conjunto das tarefas; dessa forma poderão utilizar essa energia para a seleção do material compilado pela máquina e para a redação do texto final, que constitui a etapa mais importante de qualquer obra lexicográfica. (BIDERMAN, 1984, p. 17)

Com efeito, não há mais como pensar em Lexicografia sem relacionar o seu fazer dicionários à tecnologia; um trabalho de sistematização que organiza e seleciona as entradas de acordo com a necessidade e objetivo do material pretendido.

Há, na linguística, algumas dificuldades para delimitar o objeto de estudo de suas distintas áreas, pois podem confundir seus estudiosos quanto ao limite do que é de seu interesse. Com isso, Semântica e Lexicografia tendem a ter esses questionamentos:

A semântica reivindica como matéria-prima dos seus estudos os dados que a Lexicografia recolhe e ordena, e esta, por sua vez, não poderia interpretar nem valorar acertadamente esses dados, se não conhecesse as relações que entre eles vai descobrindo a semântica e as leis que conseguiu formular para explicar os processos evolutivos observados. Temos de tentar, contudo, estabelecer alguma distinção para evitar que o lexicógrafo se perca em elucubrações alheias à sua incumbência específica. (CASARES, 1984, p. 71)

É de salientar a interdependência entre elas porque estão intrínsecos aos seus objetivos. Isso mostra o motivo de, muitas vezes, o léxico estar em pauta e em debates de outras áreas que, equivocadamente, o tomam como objeto de estudo. Uma linha tênue que serve de alerta para ampliar as interlocuções e definir, cautelosamente, os seus domínios.

Para finalizar este apanhado teórico sobre Lexicografia vale reiterar sua definição:

A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia ocidental iniciou-se nos princípios dos tempos modernos. Embora tivesse precursores nos glossários latinos medievais, essas obras não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia na sua interpretação. A Lexicografia só começou, de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues (latim e uma língua moderna). Os primeiros dicionários em Língua Portuguesa dignos do nome são: o **Vocabulário Português-Latino** de Rafael Bluteau (1712-1728), obra bilíngue em 8 volumes e o **Dicionário da Língua Portuguesa** de Antônio de Morais Silva (1ª ed. 1789; 2ª ed. 1813). Quanto aos dicionários técnico-científicos, no português, eles são obra do século vinte; na

verdade, nessa área estamos apenas começando. (BIDERMAN, 2001c, p. 17, grifos do autor)

Ou seja, a Lexicografia encontra-se em progresso, pois mesmo que seja uma ciência sólida, suas técnicas e distintas formas de organizar o léxico de uma língua não cessam e, por isso, se mantêm em evolução contínua, já cooperando para um enorme acervo documental de registro de inúmeras comunidades linguísticas.

Seguindo no campo das ciências do léxico, tratamos agora da Terminologia. Falar de termos específicos de determinadas áreas nos põe diante do movimento existente no contato interacional, revelando o teor social que provoca o dinamismo na língua e, por isso, seus arranjos linguísticos são frequentemente alterados. Para Araújo (2020), a Terminologia se propõe a fazer com seu objeto de estudo “analisar as relações existentes entre o conhecimento desenvolvido nas diferentes áreas de especialidade e a linguagem usada para representá-lo e veiculá-lo.” (ARAÚJO, 2020, p. 372).

Muitos teóricos desconsideravam que a apreensão de termos especializados podiam acontecer em fases iniciais de aprendizagem, como, no caso da criança em processo de alfabetização. Para muitos, não seria possível atrelar a língua de especialidade, que se adquire ao passo que se instrui em determinada área de conhecimento, ao estágio inicial da criança. Porém, já é sabido que ocorre, sim, o contato com termos científicos em fases distintas de aprendizagem e de vida. Assim,

chega-se ao estudo terminológico em diferentes níveis de especialização, dentre eles aquele que se desenvolve na mais tenra idade, nos anos iniciais do ensino fundamental ou, por que não dizer, até antes disso, a depender das características familiares, da idade em que a criança foi introduzida no contexto escolar e até mesmo dos meios não formais de aprendizagem a que a criança é exposta – não podemos deixar de considerar os desenhos animados com conteúdo científico e os diferentes materiais e vídeos disponíveis na internet, acessados por crianças cada vez menores por meio de tabletes e smartphones. (ARAÚJO, 2020, p. 373).

A partir disso, vemos que a Terminologia passa a se inserir de maneira gradativa no vocabulário da criança por meio de interferências em sua rotina, aproximando-a de áreas especializadas e, desse modo, expandindo seu repositório linguístico.

Nessa aprendizagem, a adoção de um ensino lúdico proporciona, muitas vezes, o surgimento de conceitos espontâneos que fazem a criança “melhorar” as definições que elas fazem das coisas ao seu redor. Em conceitos de palavras que elas aprendem em casa, criam significações por observação, no contato interacional, por ouvir o pai e a mãe dizerem etc. Na escola, se não houver meios eficazes de ensinar conceitos científicos desses termos, o aluno

criará uma resistência ao apropriá-los, mantendo em seu vocabulário o conceito espontâneo. É o que diz a autora Araújo (2020, p. 380):

Outra questão a ser considerada com cuidado pelos livros didáticos e pelos professores diz respeito àqueles conceitos que transitam entre o espontâneo e o científico, como ocorre com termos como água, ar e calor, por exemplo, que demandam um esforço maior, tendo em vista que a criança já tem uma concepção espontânea e precisa avançar, de modo a poder ir além dos vínculos factuais e concretos, corrigir hipóteses equivocadas e saber distinguir entre o conceito espontâneo e o científico.

Com isso, compreendendo que a aprendizagem de termos de especialidade pode ser adquirida na infância, os demais falantes não precisariam se tornar especialistas de determinadas áreas do conhecimento científico para ter acesso a esses saberes. Podemos verificar também que os termos não têm mecanismo e sistema próprio de usos e de configuração, ou seja, não constituem um sistema linguístico solo, mas que se unem ao léxico do falante ao passo que este se torna, de fato, um especialista, desenvolvendo conhecimento e adquirindo aprendizagem numa área técnico-científica (CABRÉ, 1999, p. 118).

Por fim,

A Terminologia se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano. Esse subconjunto lexical que constitui seu objeto, insere-se no universo referencial. Assim, a Terminologia pressupõe uma teoria da referência, ou seja, uma correlação entre a estrutura geral do conhecimento e o código linguístico correspondente. Especificando melhor: a Terminologia deve estabelecer uma relação entre a estrutura conceptual e a estrutura léxica dessa língua. Citemos Cabré: “A teoria geral da Terminologia baseia-se [...] na natureza do conceito, nas relações conceptuais, na relação termo-conceito e a atribuição de termos aos conceitos ocupam uma posição chave [nessa ciência]. Esse enfoque do conceito ao termo distingue o método de trabalho da Terminologia daquele que caracteriza a Lexicografia. Os terminógrafos, que são os práticos da Terminologia, têm por objeto a atribuição de denominações aos conceitos: atuam, pois, do conceito para o termo (processo onomasiológico); os lexicógrafos, práticos da Lexicografia, partem da denominação, que é a entrada de dicionário, e a caracterizam funcional e semanticamente: movem-se na direção contrária, do termo para o conceito (processo semasiológico).” (1993, p. 32-33) (BIDERMAN, 2001c, p. 19).

Assim, a Terminologia atua na denominação de conceitos, dando-lhes termos que caibam em suas referências de atuação no mundo, sem menosprezar a natureza linguística, operando, pois, uma correlação entre aquilo que é, com aquilo que pode lhe definir.

Agora, trazemos ao centro das discussões a Lexicologia, ciência que, por muitas vezes, foi considerada uma disciplina “subestimada por estar a meio caminho entre outras que tiveram grande relevância, como morfologia, semântica, Lexicografia ou etimologia.”<sup>1</sup> (EZQUERRA,

---

<sup>1</sup> “menospreciada por encontrarse a medio camino entre otras que han tenido una gran relevancia, como la morfología, la semántica, la lexicografía o la etimología.” (EZQUERRA, 2003, p. 9)

2003, p. 9). Justifica-se essa afirmação pelo fato dos estudos, deste ramo da Linguística como ciência, ainda serem recentes, mas não menos importantes.

A Lexicologia é uma ciência recente, mas os estudos acerca das palavras remontam a Antiguidade Clássica. Sem o lugar merecido, os estudos lexicais permaneceram em segundo plano durante um bom tempo da história linguística. Relegados a segundo plano, os estudos lexicais foram deixados de lado para dar lugar às preocupações acerca dos estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Quase nada se fazia com as palavras de uma língua além de organizá-las alfabeticamente e buscar suas definições a partir de sua literatura. (ABBADE, 2011, p. 1333).

Pouco a pouco, os interesses pelos fenômenos lexicais começam a surgir, passando a compreender outros olhares para além da fonética. O objeto de estudo da Lexicologia a torna também uma ciência complexa. O léxico de uma língua é tratado sob formas de palavra ou outras denominações, por áreas que se distinguem quanto à sua abordagem e, com isso, confere confusões que podem embaralhar as funções que cabem a cada ciência. Outro fator importante é a interação e evolução humana que atribuem complexidade aos processos de aprimoramento e vitalidade do léxico, uma vez que o vocabulário não permanece estático, imóvel. Então, o dinamismo da língua não permite que o objeto de estudo permaneça sempre o mesmo, impedindo a definição de uma única fórmula de trabalhá-lo.

A Lexicologia é, dessa forma, uma ciência bastante complexa, pois seus interesses no estudo do léxico são muito abrangentes e integrados. Essa complexidade acontece porque “o léxico está situado em uma intersecção linguística que absorve informações providas de caminhos diversos” (LORENTE, 2004, p. 20), caminhos esses que podem enveredar para o estudo de fenômenos de fonologia, da morfologia, da sintaxe, da semântica e da pragmática, segundo a referida autora.

Denominar a Lexicologia como ciência complexa por conta de seu objeto não quer dizer, necessariamente, que é um estudo incoerente, propício às divergências. Pelo contrário, pauta-se naquilo que é mais fecundo no mundo: as palavras. As investigações a respeito do léxico de uma língua contribuem significativamente para entender esse sistema amplo e em constante transformação. São estudos que elencam as possibilidades e as funcionalidades das unidades lexicais na linguagem, logo, não ambicionam inventariar todas as palavras de um idioma, nem concluir a complexidade do mundo, mas parte dele; no entanto, por poder desencadear outros processos da língua conclui-se que essa ciência não é muito fácil de lidar.

Reiterando o conceito de Lexicologia, entendemos que ela

enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas da língua, e, sobretudo as relações internas do próprio léxico. Essa ciência abrange diversos domínios como a formação de palavras, a etimologia, a criação e importação de palavras, a estatística lexical, relacionando-se necessariamente com a fonologia, a morfologia, a sintaxe e em particular com a semântica. (ABBADE, 2011, p. 1332).

Para Vilela (1994), a Lexicologia é compreendida como semântica lexical uma vez que a unidade léxica com significado completo abrange a área da semântica por meio das relações de sentido tradicionais, como sinonímia, antonímia e hiponímia, junto com as estruturas paradigmáticas e sintagmáticas. A partir disso, a palavra com suas definições, com sua autonomia sobre as representações extralinguísticas e sua capacidade de desenvolver-se sintaticamente, imbrica os sentidos dentro de suas partes designada lexia que é a unidade de comportamento sintático (POTTIER, 1963, p. 17).

Em tudo, estamos procurando os sentidos, desde uma manchete de um jornal a uma letra de música. “Semântica” e “léxico” interdependem no processo de constituição da linguagem. Então,

[...] na confluência das correntes lógico-pragmáticas e enunciativas, desenvolvem-se semânticas argumentativas, que enfatizam as propriedades lógicas (encadeamento, pressuposição, intenções) e as normas sociais que regem os usos linguísticos (registro, gênero, estereótipos, cenários etc.). (TAMBA-MECZ, 2006, p. 47).

A Lexicologia, portanto, permite buscar os sentidos das coisas na realidade através de junções a outros processos linguísticos, por meio do léxico em uso. Ademais, existe uma ramificação dentro da linguística que une Lexicologia e semântica, a Lexemática ou Semântica Estrutural, que, em sentido amplo, diz respeito às significações das palavras léxicas, aquelas que possuem sentido para além do uso gramatical. Logo,

[...] nessa ciência lexicológica, só vai interessar o estudo de palavras que manifestem configuração semântica do léxico. Existem palavras que não possuem significado léxico (interjeições; partículas de afirmação ou negação; palavras morfemáticas como artigos, preposições; categoremas como pronomes), assim como os nomes próprios e os numerais que não são estruturáveis. Essas palavras, embora participem na maioria dos fenômenos lexicais e pertençam ao vocabulário da língua, não são objeto da lexemática. (ABBADE, 2011, p. 1335)

Para a lexemática, o importante é o conteúdo da palavra, o significado que ela reporta no sentido real da língua; e não o seu significado contextualizado e/ou realizado na frase, discursivamente. Para ela, o significado permanece o mesmo, independente do contexto em que a palavra se insere, pois é do ponto de vista da língua que interessa a significação (ABBADE, 2011).

Como Saussure (2006, p. 80) definira significante e significado como a imagem acústica e conceito, respectivamente, vemos a necessidade, portanto, de usar o léxico a favor da nossa relação com o mundo a partir dos sentidos que temos das coisas a quem ou de quem falamos, e, nisso, semântica e léxico são partes complementares.

Para conclusão sobre a semântica estrutural, podemos dizer que ela abrange o conteúdo linguístico, definindo-o e, dessa maneira, lhe atribui seu significado no plano da língua, desconsiderando significados de usos e/ou de fala. Então,

A lexemática, apesar de ser uma disciplina muito jovem (fundada nos anos sessenta), já pode ser considerada hoje como amplamente desenvolvida, pelo menos no que se refere à teoria e à metodologia. Porém, como disciplina descritiva, como estudo sistemático do vocabulário de diferentes línguas, a lexemática ainda está no começo. Até agora apenas alguns domínios e pouquíssimas línguas foram estudados e descritos suficientemente do ponto de vista lexemático. Os estudos realizados até então, já abrem caminhos importantes para a compreensão da estrutura das línguas, tornando a lexemática uma disciplina indispensável para a linguística Aplicada no que diz respeito principalmente ao ensino das línguas, a Lexicografia unilíngue e à teoria e prática da tradução. (ABBADE, 2011, p. 1338).

Há níveis dicotômicos que precisam ser delimitados no âmbito da Lexicologia na obtenção de um léxico estruturado. São pressupostos arraigados à constituição de um léxico e que Vilela (1979) os tipifica do seguinte modo:

1. Linguístico e extralinguístico: trata-se de diferenciações no âmbito das referências a que atribuem significações. O primeiro está associado à percepção menos objetiva e universal, sendo inclusivo e pertencente no nível da língua; o segundo representa a realidade objetiva e universal do mundo;
2. Linguagem primária e metalinguagem: O primeiro toma como fonte de estudo a realidade extralinguística, já o segundo tem por objeto uma língua;
3. Sincronia e diacronia: Trata-se do modo de funcionamento da língua que se organiza a partir da descrição (sincronia) que se faz dela e da evolução, das mudanças por meio da história (diacronia) dessa língua;
4. Técnica do discurso e discurso repetido: São os modos de operações das estruturas léxicas que se organizam de modo livre seguindo as regras de combinações da língua (técnica do discurso) e as de caráter fixo dos seus elementos (discurso repetido) que acontecem nos discursos, como gírias etc.;
5. Arquitetura da língua e estrutura da língua: Estão ligados ao sistema sincrônico e organizacional de uma língua diacrônica. Elementos como as variedades geográficas, socioculturais que são denominadas de arquitetura da língua. O modo como as variedades da

língua é ou não analisáveis sob determinados condicionamentos são as estruturas da língua que aceitam ou não o uso de distintas apropriações;

6. Sistema e norma da língua: Essa diferença no léxico trata daquilo que é usual, tradicional e condicionado como conjunto estruturado de utilização (norma) das formas funcionais contrastivas dentro da língua (sistema);

7. Significação e designação: O primeiro trata do conteúdo linguístico no que concerne à língua, e o segundo diz respeito ao conteúdo na zona do discurso.

Essas diferenças servem para compreender a Lexicologia como ciência portadora de um objeto estruturado, e não solto, que obedece aos conteúdos linguísticos e aos elementos que estão no plano linguístico. Sobre como organizamos o meio em que vivemos atribuindo-lhes designações, Biderman (1981, p. 133) transcreve o que disse Sapir-Whorf e sua tese do relativismo linguístico:

Nós recortamos a natureza, organizamo-la em conceitos, e atribuímos-lhe significações como fazemos, em grande parte, porque somos parte de um contrato para organizá-la dessa forma – um contrato que se mantém através de nossa comunidade linguística e está codificado nos padrões da nossa língua.

Desse modo, apreendemos e aferimos que o mundo e seus conceitos partem da estruturação linguística que acontece no léxico de cada língua. E podemos afirmar mais:

Os conceitos, ou significados, são modos de ordenar os dados sensoriais da experiência. Através de um processo criativo de organização cognoscitiva desses dados surgem as categorizações linguísticas expressas em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais. Assim, podemos afirmar que o homem desenvolveu uma estratégia engenhosa ao associar palavras a conceitos, que simbolizam os referentes. Portanto, os símbolos, ou signos linguísticos, se reportam ao universo referencial. (BIDERMAN, 2001c, p. 13-14).

Tendo o homem, neste cenário, um papel muito importante de denominação às coisas que lhe rodeiam. Para terminar, vejamos esta síntese que retrata muito bem as três ciências do Léxico explanadas neste tópico:

Há três ramos do saber que se ocupam da investigação do léxico, a saber: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Para Biderman (1998, p. 11), a Lexicologia “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização e a estrutura do léxico”. Já a Lexicografia, dedica-se ao estudo e à confecção de dicionários, glossários e vocabulários. A Terminologia, ramo mais recente das ciências do léxico, ocupa-se de um subconjunto do léxico da língua, ou seja, dedica-se ao estudo de áreas específicas do conhecimento humano, como a medicina, a economia, a pecuária. [...]

**Ressaltamos** que as três disciplinas são fundamentais para o estudo da palavra. (DARGEL, 2011, p. 28, grifo nosso)

Por fim, reconhecemos que essas áreas da linguística ganham, a cada dia, mais força em seus respectivos campos de atuação, delimitando e distinguindo seu objeto de estudo, fortalecendo a pesquisa e o surgimento de debates que engrandecem e fomentem a análise, constituição, significação e registro do léxico de uma língua.

## 2.2 LÉXICO X VOCABULÁRIO

Antes de definirmos e distinguirmos “Léxico” e “Vocabulário”, primeiramente apresentamos a palavra e suas formas de representações. Ela que antecede os conceitos linguísticos e está presente na relação do homem com o mundo desde a sua origem.

A palavra aproxima a humanidade de todas as coisas, desde o princípio, por meio da designação que esta dá a elas. Um aspecto mítico e místico percorre a palavra, inclusive “em muitas religiões e culturas acredita-se que foi a linguagem que ordenou o caos primitivo transformando-o num cosmos significativo. Cada cultura foi ordenando, a seu modo, o caos primevo através de seus mitos” (BIDERMAN, 1998, p. 81). Desse modo, foram se constituindo verdades que reforçaram a condição mágica da palavra, como aquela capaz de condenar ou glorificar os seus significantes.

Biderman (1998), ao exemplificar muitos desses processos mágicos, cita o livro *The Golden Bough*, de James Frazer, em que é narrado o caso de reis que não pronunciavam seus nomes, nunca, para lhes conferir poder e grandiosidade; se por acaso viessem a descobri-los, eles eram reduzidos à insignificância. Reconhecemos não somente neste mito, como em outros, o nome como tabu e, por isso, dotado de misticismos, atribuindo-lhe uma forma de santidade, portanto, uma vez descoberto, recairiam sobre si pragas e feitiços.

Na religião judaico-cristã, constatamos na bíblia a palavra presente no primórdio da criação no livro de *Gênesis*, quando Deus cria o mundo. Com base na palavra, todas as coisas iam sendo feitas. Essa força divina presente nela, nos evangelhos como bem detalhou Biderman (1998), encontramos passagens em que o verbo intermedeia os milagres de Jesus Cristo; a partir da fala, dos enunciados que curavam os cegos, que ressuscitavam mortos e que negava o Diabo, revelam, assim, uma essência religiosa

A primeira palavra deve ter sido a Palavra de Deus, criadora da ordem humana. Palavra de graça, apelo ao ser, a primeira palavra é, portanto, essência que inclui a existência, isto é, que provoca a própria existência [...] A primeira linguagem é

linguagem essencial: tem valor mágico e religioso [...] O significado do nome entre os primitivos está ligado ao próprio ser da coisa. A palavra não intervém como uma etiqueta mais ou menos sobreposta de forma arbitrária. Contém em si a revelação da própria coisa na sua natureza mais íntima. (GUSDORF, 1995, p. 15).

No princípio da humanidade, a palavra insere-se como fundamental no processo de estruturação do mundo, e, assim, vemos em Adão, a primeira criatura, aquele que carrega a tarefa dada por Deus para denominar os animais, as plantas, e tudo o mais por meio do olhar, da sua relação com o objeto, utilizando-se da palavra. Essa relação do homem com o objeto, e seu caráter denominador de atribuir nome e significado não é imutável ao passo que a humanidade evolui, pois

Para o homem primitivo, existe um vínculo entre o nome e a coisa/objeto por ele designado. O referente está ligado essencialmente à palavra que o nomeia; por este motivo, acredita que pode atuar magicamente por meio das palavras. A ligação da palavra com o referente atuando na categorização do conhecimento chama a atenção dos filósofos da antiguidade. O homem apercebe-se de que, apesar de todas as interdições míticas, pode modificar as palavras que até então o submetiam à sua lei. (CONTI, 2013, p. 240-241).

Com isso, a humanidade avança e incorpora ao seu léxico palavras novas por meio do contato social ou aprimora o significado por não caber mais apenas um conceito para aquele objeto que adquire diferentes usos.

Tratando da denominação das coisas feitas pelo sujeito no mundo, partamos para considerações ligadas à cognição com a qual esse indivíduo realiza categorizações e adequa outras categorizações a novos processos, dependendo do seu contato com eles. Sobre isso entendemos que:

O acervo verbal de um idioma é o resultado de um processo de categorização secular e até milenar na cultura, através do reconhecimento das semelhanças e das diferenças entre os elementos da experiência humana, tanto a experiência resultante da interação com o ambiente físico como com o meio cultural. (BIDERMAN, 1981, p. 134)

Biderman (1998, p. 90) continua e atesta que:

Pode-se considerar a formação de conceitos como o processo cognitivo primário e a nomeação (designação) como o processo cognitivo secundário. Os conceitos são modos de ordenar ou de tratar os dados sensoriais. Assim sendo, a conceptualização vem a ser o próprio processo cognitivo.

Dessa maneira, o homem associa conceitos às coisas e, por isso, muitas palavras mudam de significante, ou vice-versa, por essa capacidade humana de atribuir sentido e denominação ao que é novo à sua realidade.

A partir disso, entendemos que

À medida que as comunidades humanas desenvolveram progressivamente seu conhecimento da realidade e tomaram posse do mundo circundante, o homem criou as técnicas e depois as ciências. Assim as comunidades que atingiram tal estágio de civilização precisaram ampliar sempre mais seu repertório de signos lexicais para designar a realidade da qual tomavam consciência, ao mesmo tempo que precisavam rotular as invenções e noções novas desenvolvidas por essas ciências e técnicas. Eis por que o léxico das línguas vivas usadas pelas sociedades civilizadas vive hoje um processo de expansão permanente. (BIDERMAN, 2001c, p. 15)

Não se tratava mais de valores meramente míticos ou mágicos, agora, ao passo que a realidade se expande, os conhecimentos tomam novas formas, as ciências vão se aprimorando e a necessidade de atribuir significados linguísticos e denominações às coisas se torna urgente, as palavras passam a perceberem com funções mais significativas. Com efeito, tudo ganha denominações e pela interação recebem sentidos novos que configuram um repertório lexical abundante a partir desses contatos e usos da palavra em diferentes contextos.

Os processos psicolinguísticos da palavra dão conta de que o indivíduo, antes de aprender a falar, toma consciência da articulação do som de uma palavra e realiza a pronúncia, e que essas primeiras palavras tomadas isoladamente representam o valor de uma sentença, pois, no “mundo” de uma criança, as coisas são demasiadamente grandes para classificar e denominar, então, uma expressão completa o sentido do todo e o processo de significação é inteligível por meio da interação, nesse caso, da mãe/pai com o filho. Logo, o que a criança faz é juntar os significantes comuns para facilitar sua referência e, a partir daí, criar vínculos de associação quanto às denominações em seu mundo, já que não consegue acompanhar a generalização dos conceitos.

É notório reiterar a categorização e compreender esse processo como compreensível à necessidade das línguas de se realizarem discursivamente, pois

o universo conceptual de uma língua natural pode ser descrito como um sistema ordenado e estruturado de categorias léxico-gramaticais. As palavras geradas por tal sistema nada mais são que rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com o seu meio. Vale a pena insistir no fato de que as categorias léxicas variam de língua para língua, raramente ocorrendo que dois idiomas sejam dotados dos mesmos tipos categoriais. (BIDERMAN, 2001c, p. 14)

O conceito de palavra foi amplamente discutido no VI Congresso Internacional de Linguística que aconteceu em 1948, em Paris. Muitos linguistas, por desconsiderarem o conceito de palavra, pediam que o termo fosse banido da Linguística Moderna, destacando seu uso como pré-científico.

No entanto, apesar dos conceitos relacionarem a unidades contendo significado, podendo realizar-se linguisticamente no plano de expressão e no plano de conteúdo, ainda assim não cabe à delimitação do que é palavra. E, por isso, Vilela (1979, p. 16) discute sobre os entraves dessa delimitação opondo a unidades menores:

O reconhecimento da palavra como unidade da língua traz consigo uma série de dificuldades, quer quanto à sua caracterização, quer quanto à sua definição: dificuldades encontráveis na delimitação da palavra relativamente a outras unidades (morfema, grupo de palavras, etc.), ou dificuldades provenientes do ponto de vista em que se considera a palavra, ou ainda as dificuldades derivadas da especificidade da palavra nas diferentes línguas. Assim, e a título de exemplo, há palavras que se aproximam muito do conceito de morfemas (verbos auxiliares), ou casos em que é difícil distinguir entre sintagmas fixos e palavras, ou ainda a existência de polissemia, que ao lado da homonímia, levanta dificuldades na identificação de palavra/palavras. Por outro lado, o caráter aberto do léxico, a sua mutabilidade (aparecimento/desaparecimento de novas estruturas) semântica e estilística, a derivação e composição (processos produtivos sempre em aberto), não permitem um estudo sistemático do léxico sem dificuldades.

E foram ainda mais os questionamentos acerca da denominação de palavra, contrapondo-a com morfema, mas, entendemos que o morfema é a parte mínima pertencente ao radical da palavra. Sobre a relevância e definição da palavra, Biderman (2001) pontua:

[...] a nossa tese é a de que não é possível definir a palavra de maneira universal, isto é, de uma forma aplicável a toda e qualquer língua. A afirmação mais geral que pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade. Os seus contornos formais situam-na entre uma unidade mínima gramatical significativa – o morfema – e uma unidade sintagmática maior – o sintagma. Pode-se afirmar também que a velha gramática grega não estava errada, ao considerar que a sentença é composta de palavras. (BIDERMAN, 2001b, p. 114-115)

Distinção entre “morfema” e “palavra” permeia amplas discussões entre os que acham o conceito de palavra irrelevante e os que não acham. Notamos que a conceituação de morfema é mais precisa, sendo a de palavra muito genérica para representar todas as línguas. Portanto, morfema é a parte menor e individual do enunciado, contendo significado e não pode, sem passar pela fonologia, dividir em partes ainda menores os seus componentes.

Em Vilela (1979, p. 18), há alguns critérios utilizados para delimitar a palavra. Um processo que classifica cada unidade pertencente ao léxico de uma língua. A classificação se dá da seguinte forma:

1. Critérios do grau de independência no discurso:
  - 1.1. Formas autônomas
  - 1.2. Formas não autônomas
    - 1.2.1. Formas presas
    - 1.2.2. Formas dependentes
2. Critérios de extensão:
  - 2.1. Significantes extensos
    - 2.1.1. Discurso
    - 2.1.2. Frase
    - 2.1.3. Sintagma
      - 2.1.3.1. Sintagma mínimo
  - 2.2. Significantes não extensos
    - 2.2.1. Palavra
    - 2.2.2. Monema
3. Critérios semânticos
  - 3.1.a) Unidades não extensas (em relação à palavra)
    - 3.1.1. Lexemas
    - 3.1.2. Categoremas
  - 3.1.b) Unidades não extensas (em relação à monema)
    - 3.1.1. Semantemas
    - 3.1.2. Morfemas

Ainda existem outros estudos linguísticos que tratam do critério de delimitação da palavra. Biderman, por exemplo, discorre em seu livro *Teoria linguística* (2001) sobre os critérios que devem ser tomados em conta nesse campo de demarcação quanto à estrutura da palavra, que são: 1) fonológico, 2) gramatical (morfofossintático) e 3) semântico.

O critério fonológico, tomado isoladamente, define as palavras a partir de sua realização fônica, com separações entre vocábulos no ato de fala, seja pelas influências de emoções, contexto de fala e, até mesmo, de pausas derivadas por acentuação etc. Tudo isso coopera na análise do enunciado e na identificação de palavras presentes a partir de cadeias fônicas.

A palavra pode ser imperfeitamente caracterizada como uma sequência fonológica que recorre sempre como o mesmo significado. De fato, na cadeia da fala pode-se isolar as palavras, pausando a fronteira de cada vocábulo, sobretudo se a velocidade do discurso obedecer ao ritmo “largo”. Em outras palavras: às vezes, escandimos lentamente as sílabas, na velocidade mais lenta possível, quando queremos fazer o

nosso interlocutor perceber com nitidez cada uma das palavras que pronunciamos. (BIDERMAN, 2001a, p. 137).

Com isso, seria o critério fonológico impreciso para delimitar a palavra, pois o falante não tem consciência dessa realização do som da palavra no ato da fala; operam muito mais – e compreendem melhor – a função e o sentido que cada uma tem no discurso, mas não reconhece as diferenças fônicas. Então,

Quase todos os linguistas concordam com a fragilidade do critério fonológico na delimitação das palavras. Muitas vezes as fronteiras vocabulares não coincidem com os limites de um grupo fônico. Em português, num verso como “As armas e os barões assinalados”, há três segmentos fônicos e seis palavras. O falante tem consciência das unidades silábicas da fala mas reúne essas sílabas em palavras na sua mente, através de processos gramaticais e semânticos, mas não fonéticos. (BIDERMAN, 2001a, p. 138).

À vista disso, o critério fonológico é um primeiro fator na demarcação das fronteiras de palavra, mas não o único que deve ser considerado nessa análise.

O segundo critério é o gramatical (morfossintático) que trata do ordenamento nos níveis sintáticos, a organização das palavras no enunciado: plano de expressão e forma. Ou seja, os arranjos operacionalizados na constituição sintática. A partir da delimitação fonológica, vemos a necessidade de ampliar a palavra relacionando-a à sua estrutura e nisso existem dois segmentos de demarcação: formal e funcional. O primeiro trata, como já dito, da classificação e ligação, dentro do sintagma, às opções paradigmáticas; já o outro, relacionado à função da palavra dentro do enunciado (BIDERMAN, 2001). Por isso,

Seja como for, constitui um axioma o fato de que o valor funcional da palavra é básico, no processo de identificação da unidade léxica. No fluxo do discurso, as unidades léxicas da língua devem integrar-se na cadeia sintagmática, obedecendo às regras sintáticas. Assim, a sintaxe preside a categorização dos lexemas, no momento da sua atualização no discurso. Se o sistema linguístico for dotado de uma rica morfologia (caso do latim e, em menor escala, do português), aquela categorização poderá ser atualizada no enunciado, através de marcadores mórficos. (BIDERMAN, 2001b, p. 146)

Desse modo, no critério gramatical, os morfemas atuam significativamente dentro do discurso, não podendo ser individualizados, assim sendo, “os morfemas componentes de uma palavra atraem-se mutuamente como os átomos em uma molécula, não havendo a possibilidade de dissociá-los, caso contrário, destruiríamos aquela palavra.” (BIDERMAN, 2001b, p. 148).

Para fechar os critérios de delimitação, pontuamos o mais importante: o semântico. Por muito tempo, a Semântica esteve esquecida, propositalmente, nos estudos da Linguagem, preferindo, muitos linguistas, concentrar-se na forma, sem relacionar ao conteúdo.

Na verdade, o alijamento da Semântica nas análises e teorizações linguísticas era devido à grande dificuldade de considerar simultaneamente a forma e o significado; de fato, os açodados e convictos formalistas dos anos cinquenta e sessenta ficariam perplexos e sem ação se tivessem que introduzir as complexidades da significação nas suas teorias. (BIDERMAN, 2001b, p. 151).

Assim, foi difícil aceitar que o significado da palavra é fundamental na organização linguística e na compreensão dos aspectos inerentes à sua forma. A estrutura sintática compreende significação, seja qual for o tamanho que se apresenta no enunciado. O significado abrange diversas formas de referências dentro da língua, e todo esse arranjo se dá devido à Semântica, que se interliga a outros critérios e, dessa forma, justifica sua razão de ser, insistindo

na postura teórica dos semanticistas para lembrar que a definição e a delimitação da unidade léxica não podem prescindir do critério semântico. Se a fonologia nos ajuda a reconhecer segmentos coesos fonicamente e se a gramática nos leva a identificar as formas linguísticas manifestas nesses segmentos, só a dimensão semântica nos fornece a chave decisiva para identificar a unidade léxica expressa no discurso. Se a informação semântica não congrega todos os outros elementos no topo da hierarquia, os resultados da análise linguística serão distorcidos como já advertia Ullmann. (BIDERMAN, 2001b, p. 155).

Portanto, consideraremos o critério semântico como o principal na delimitação da palavra e nas suas diversas realizações linguísticas.

Pottier (1963) denomina de lexema a realização lexical de traços distintivos semânticos que é a forma básica de usos em todos os discursos e unidade objetiva portadora de significado (VILELA, 1979, p. 21). Porém, para esta pesquisa, seguiremos chamando de palavra, termo genérico, por ser utilizado pela maioria dos autores e ser de fácil entendimento o seu conceito e uso.

Reiterando algumas de nossas discussões acerca de palavras, enfatizamos que são unidades imprescindíveis no mundo e juntas elas formam o léxico de uma língua, e, apesar dos muitos questionamentos sobre o uso do termo palavra, devemos considerar que, na linguagem, não há descrição sem uso desse termo por ele interligar todas as coisas presente na língua (VILELA, 1979, p. 17).

Cada língua contém infinitas possibilidades de uso de distintas unidades lexicais, e são em números incontáveis que para os lexicólogos seria um trabalho inviável no que concerne a

fechar o léxico de uma língua, sendo esse amplo e múltiplo. Assim, devido à vivacidade da língua e seu movimento no tempo e na interação no mundo, o conjunto de palavras pertencentes a um léxico não se enumeram, ou pelo menos nunca assim o fez.

É de suma importância destacar que

Nas últimas décadas, os linguistas não têm dado muita atenção a problemas de grande relevância relativos ao léxico. Contudo, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística. A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. Sabemos, também, que a referência à realidade extralinguística nos discursos humanos faz-se pelos signos linguísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Assim, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. (BIDERMAN, 1996, p. 27)

A partir disso, vale ressaltar que, quando trabalhamos com a noção de léxico, é imprescindível ter em mente a distinção daquilo que se compreende ser “língua” e aquilo que se entende por “léxico”. Normalmente, o que se observa são regras de uso de determinadas palavras e selecionadas as consideradas de uso padrão, de prestígio. Por isso, distinguir variedades linguísticas, regionais, dialetos, ajuda na compreensão do léxico, que é o repositório geral da língua, ou seja, o léxico é uma parte da língua, todas as palavras da língua.

Dessa premissa de que há na língua variações, vislumbramos a miscigenação que existe em determinados países que atraem diversas pessoas seja pela expansão territorial, seja pelas oportunidades de emprego e qualidade de vida, seja pela afetividade que se cria com o lugar etc., como consequência. Os falares passam a se distanciar e recebem etiquetas lexicais, palavras novas, constituindo um processo de formação de palavras comum às línguas: o neologismo que “refere-se a todos os fenômenos novos que atingem uma língua.” (ALVES, 1996, p. 11). Ainda sobre neologismos, podemos ter diferenças quanto a estes fenômenos que fazem surgir palavras novas no léxico de uma língua:

Não podemos confundir “neologismos” com empréstimos e “estrangeirismos”. Há convergências entre os três conceitos, mas não necessariamente. O neologismo implica algo de novo que entra na língua e há neologismos de natureza muito diferenciada: temos neologismos que implicam alteração do clasema dos termos com os quais se possam combinar. Assim, o verbo *processar* – palavra do domínio jurídico – sendo um verbo transitivo, admite como complemento directo um nome designativo de “pessoa/instituição” (*A Câmara processou uma empresa por desvio de fundos públicos*), mas, por influência do inglês (*to process*) e aplicado à informática, equivale a “fazer processamento (de texto)”, em que, ou é usado intransitivamente, ou transitivamente, sendo o denotado do complemento algo designativo de “texto linguístico” (*Processar todos sabem, mas programar é que nem todos*). (VILELA, 1997, p. 40-41, grifos do autor)

Nesse processo de múltiplos fatores que se integram à língua e a modificam, a constituem e a preservam, vemos que no Brasil, a Língua Portuguesa é o resultado da herança do latim vulgar, com o árabe da região da Península Ibérica, o românico, influências mesmo que poucas, do alemão, dos invasores muçulmanos no período neogótico (VILELA, 1994) e da presença dos galicismos durante o período hegemônico da França no século XVIII e XIX. Os anglicismos constituem uma das maiores influências hoje no léxico do português brasileiro devido aos empréstimos que se fazem da língua inglesa, seja pela sua hegemonia mundial na contemporaneidade, seja pelos conceitos inexistentes na língua vernácula para designar o referente.

Os empréstimos passam por períodos de adaptação na língua importadora, devendo-se assumir formas lexicais e gramaticais segundo as regras de formação e de derivação de palavras, para somente depois serem dicionarizadas.

Para Vilela (1979, p. 9), o léxico é,

em primeiro lugar, entendido como o conjunto de unidades linguísticas básicas (morfemas, palavras e locuções) próprias duma língua, unidades essas que se encontram listadas por ordem alfabética num dicionário e subordinadas, no caso das palavras flexionadas, à unidade linguística que metalinguisticamente as representa.

O léxico que o indivíduo possui, de início, chama-se léxico mental; ou seja, as aquisições de palavras às quais o sujeito é exposto que se ligam ao seu repositório linguístico (VILLALVA, 2014). O léxico pode ser entendido como algo abstrato pelo fato de as aquisições serem feitas pela interação do falante com a sociedade à qual ele está inserido; de empréstimos de comunidades distintas; por palavras que foram da língua ou por novas que nascem na oralidade de um povo etc. Os meios de enriquecimento lexical não cessam.

Uma questão necessária à discussão é o fato de como o léxico é apreendido pelo falante de uma língua. Os meios os quais ele está exposto ao léxico já compreendemos, mas, e quanto à estocagem em sua memória?

Pouca pesquisa tem sido feita sobre essa complexa matéria. Pouco sabemos sobre como o léxico é aprendido e como é estocado na memória. Esta última questão, porém, tem merecido a atenção de psicólogos que se preocupam com o problema da memória. Sob um determinado prisma, o léxico pode ser considerado um problema da memória. As entradas lexicais são, de fato, entradas da memória. Os problemas de registro, armazenamento e recuperação das palavras na codificação e decodificação da mensagem linguística constituem uma das questões mais intrigantes da memória. Tudo leva a crer que o léxico se estrutura de tal forma que permita a recuperação muito rápida, instantânea mesmo, das palavras que o integram. Com certeza, uma das

propriedades constitutivas da unidade lexical, e que possibilitam a sua recuperação no acervo da memória, é a frequência da palavra. (BIDERMAN, 1996, p. 28).

Isso também garante a inteligibilidade da funcionalidade do léxico no meio social que fornece ao falante opção de uso como aprimoramento do seu conjunto de palavras, que acontece por meio de leituras, de contato com pessoas distintas, pois o falante registra muitas palavras em seu “dicionário internalizado”, mas os usos irão depender da sua interação no mundo, por meio dos contatos sociais. Por isso,

A língua é o veículo por excelência da transmissão da cultura. E o léxico da língua constitui um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre. De um lado, ele pode ser transmitido verbalmente pela interação humana e social no processo da educação informal e formal, via aprendizagem. E, de outro, ele pode ser armazenado em forma codificada de engramas na memória do indivíduo, para que ele possa recuperar as palavras nesse tesouro vocabular, quando delas precisar para se expressar ou para se comunicar. (BIDERMAN, 1996, p. 44).

O léxico é a forma de permitir a transitividade das enunciações, de fazer com que o falante saiba usá-las e combiná-las a partir de um conhecimento de mundo e a partir disso reconhecer uma palavra nova ou escrevê-la mesmo sem conhecer “pela capacidade que o homem tem de compreender, definir e parafrasear unidades do léxico a fim de dar conta dos processos de produção discursiva” (TURAZZA, 2005, p. 86) porque essa propriedade do conhecimento lexical faz com que o sujeito associe e arrisque em criações de palavras antes não produzidas.

É importante salientar que

Os conceitos são construções elaboradas, a partir de experiências do sujeito, e não obedecem às regras lógicas, ou melhor, os conceitos são representações conceptuais mais ou menos verdadeiras, com as quais o sujeito concorda em um dado momento, em função do estágio de seus conhecimentos. (TURAZZA, 2005, p. 82).

Quando pensamos no vocabulário, nos vem à mente todas as palavras que estão à nossa disposição. De forma geral, sim; as palavras as quais os falantes de uma língua movimentam durante seus discursos e, conseqüentemente, conhecem seus significados. Nisso, observamos também a diferença que o vocabulário mantém com o léxico. É uma parte do todo, e não o todo. Está presente no léxico de uma língua, mas não comporta todas as palavras que uma comunidade linguística tem em seu acervo. Dessa maneira,

O vocabulário configura-se como sendo relacionado a partes restritas do léxico de uma determinada língua. Dessa forma, pode ser encontrado, no léxico da Língua

Portuguesa, por exemplo, o vocabulário específico de determinadas áreas ou segmentos sociais, com seus jargões, gírias, termos técnicos. (DARGEL, 2011, p. 30).

Enfim, estudar o léxico enriquece o conjunto de palavras que estão a serviço da nossa comunicação e permite que se reconheçam os processos, como se dão nossas escolhas, por exemplo, quando escrevemos um texto, quais classes gramaticais movimentamos, quais pertencem ao léxico e que combinações são possíveis para mantermos sempre um texto coeso e coerente. Com isso, reforça o que é vocabulário e o que difere de léxico, demarcando as funções de ambos na língua. O léxico é o ponto de partida para que todas as outras categorias linguísticas operem e mobilizem seus mecanismos utilizando as palavras.

### **2.3 LEXICOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O estudo do léxico desemboca em questões importantes sobre a originalidade das palavras, suas significações, o processo de formação, seu redirecionamento quanto aos usos e às infinitas possibilidades. O léxico de uma língua é enriquecido por contribuições que geralmente partem de línguas com o mesmo fundo lexical do português que é o *latim*, por exemplo. Podemos, pois, atestar a existência de dois elementos na constituição do léxico do português, são eles: o fundo latino e as formações novas (VILELA, 1997). O primeiro, em maior número que se subordina às mudanças indicadas quanto às leis fonéticas apresentando maior sistematicidade em sua estrutura; o segundo, que consta de variadas formas e precisamos fazer as seguintes distinções sobre ele:

- os empréstimos greco-latinos, quer os que resultaram da relatinização do português, quer os que provieram da componente técnico-científica, nos domínios que assumiram os modelos greco-latinos para a sua contribuição;
- os empréstimos das línguas que o português foi encontrando ao longo do seu caminho histórico, quer como resultante do “encontro de culturas e de história”, quer como resultante da necessidade de denominar novas realidades. (VILELA, 1997, p. 42).

Esses enriquecimentos feitos no léxico de uma língua são, então, frutos também da diversidade cultural que permeia o território dessa comunidade linguística. Por isso, além do latim e das novas formas resultantes dele, o português recebeu contribuições de línguas de espaço territoriais vizinhos, que são processos de formação interlinguísticos essenciais no fomento do vocabulário. Alves (1996) salienta, a partir de Spina (1987, p. 21-4), algumas das contribuições que recebeu a Língua Portuguesa:

A partir do século XVI, a expansão navegatória dos portugueses, a colonização e o contato com os povos conquistados não somente difundem a Língua Portuguesa como também tornam-se susceptíveis à influência de outras línguas, sobretudo as faladas no Oriente. No português do Brasil, especificamente, a influência indígena no nível lexical começa a se tornar importante nesse século e, com a vinda dos escravos africanos, é também relevante, a partir do século XVII, a contribuição do legado lexical africano. (ALVES, 1996, p. 12).

Nesse sentido, é válido pensar que a língua de um povo, a partir de sua formação, reflete identidades culturais e marca épocas. A função do léxico perpassa a comunicação para representar – e ajudar a contar – a história de uma nação. Assim sendo,

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, étárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza. (ABBADE, 2011, p. 1332).

Ampliando, pois, o campo de visão dessa função cultural e social do léxico, entendemos que a escola desempenha um papel fundamental quanto à aprendizagem da língua, da garantia de sua historicidade e manutenção. Constatamos com a aplicação dos questionários, o fato de existir, nas aulas de LP, – o que seria propício ao ensino do léxico, dedicação dos professores em aproveitar de conteúdos como o processo de formação de palavras (derivação e composição) e reduzir isso à significação ou à junção de uma palavra a outra sem reflexão sobre o processo e as demais possibilidades que resultam dele. Conteúdo como esses, que comporta o ensino do léxico, sobretudo quanto à compreensão que o falante passa a ter sobre a cadeia lexical oriunda dos processos de derivação e de composição das palavras, servem de fomento ao repositório linguístico do estudante e, por isso, precisam ser bem aproveitados em aulas. Tomando o modelo tradicional desses dois processos seria a derivação uma ação que resulta entre a junção de um elemento morfemático com a base de uma palavra e a composição nasce a partir da união entre duas palavras autônomas (VILELA, 1979, p. 73).

Ainda sobre o enfoque dado pelos professores de LP aos processos de formação de palavras, este ensino ocorre, muitas vezes, de modo mecânico, com exemplos fráscos descontextualizados. Aplicações que fogem do campo funcional e imbricam-se nas questões gramaticais, uma vez que os processos semânticos constitutivos de uma palavra não fecham o seu significado completo, dependem de uma referência à qual as possibilidades de uso dessa palavra sejam abarcadas pelo falante. Assim, os professores estariam negligenciando ou deixando fugir do centro das atenções os mecanismos linguísticos pelos quais uma palavra se

liga a outra ou como os processos derivacionais e composicionais atuam na significação de um texto, ou também se mantendo presos ao livro didático e suas atividades de formação de palavras que depois de propostas são esquecidas de serem aplicadas no contexto social e interacional do aluno, conferindo o destino dessas palavras, suas múltiplas significações (polissemia) e formas de uso, variação, etc. Guerra e Andrade (2012, p. 227) confirmam esse cenário de ensino mecânico:

Falar sobre o ensino de línguas pode nos levar a buscar pela memória uma forma de ensinar baseada em concepções de um paradigma aparentemente ultrapassado, embasado nas ideias positivistas que refletiam ou refletem numa metodologia de como ensinar uma língua. Pode também nos fazer lembrar de listas intermináveis de exercícios mecânicos, focados em palavras ou frases isoladas de um contexto e, de certa maneira, isoladas da realidade social dos educandos inseridos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira.

Diante disso, conclui-se que a gramática ocupa maior espaço nos sumários dos livros didáticos porque reflete também na prática docente essa onipresença, detalhando cada classe gramatical e, em cada ano, do ensino fundamental ao ensino médio, transferindo para a gramática os processos que necessariamente não são do seu encargo, como, por exemplo, o ensino do vocabulário. A abordagem ao léxico confunde-se com o aspecto morfológico, isso se deve pela complexidade do objeto da Lexicologia que por vezes evoca semelhanças com outras áreas da linguagem. Ainda sobre o assunto, Antunes (2012, p. 21) destaca:

Tampouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos. Tanto é assim que a questão da formação de palavras consta no bloco do compêndio destinado à sistematização da morfologia. Nos programas de ensino ou nos planejamentos elaborados por alguns professores, as questões sobre o léxico também ganham apenas um espaço diminuto, quase uma concessão (“Para não dizerem que não falamos de flores”, ou, do léxico!) (ANTUNES, 2012, p. 21).

Por conseguinte, esse ensino sistemático impossibilita inserir o aluno num contexto muito maior dos processos linguísticos, reduzindo-o à significação isolada da palavra ou classificação gramatical. Hoje, percebe-se que a escola tem dificuldades de ensinar o aluno a ler e a escrever, e um dos fatores é a elaboração de currículos que não consideram a realidade dos aprendizes. Se o ensino tem por objetivo a aprendizagem, por que fazê-lo descontextualizado do mundo que o estudante está inserido? Os documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e etc. ajudam o professor a pensar no seu fazer social de maneira democrática, igualitária e contextualizada:

É preciso considerar que todos esses referenciais são documentos que devem se integrar à prática docente do professor, não como uma atribuição de leitura obrigatória, dissociado de uma reflexão de sua prática, mas como um elemento que faz parte do Ser docente, de seu saber-ser e saber-fazer. (GUERRA; ANDRADE, 2012, p.228).

O papel do professor no ensino do léxico deve ser como um mediador que auxilia os alunos na produção de conhecimentos referentes ao modo de significar/interpretar/reconhecer as unidades da língua em distintas funções por meio do uso dos textos que ajudam nessa interação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno e na competência lexical que emana de uma atividade que considera diversas práticas discursivas como caminho de expansão do léxico da língua.

Sobre o papel que o professor tem em sala considerando o ensino do vocabulário por meio de usos com os textos realizando leituras, é necessário atentar para a função que a escola desempenha como:

Instituição que é responsável pelo aprendizado da leitura, da escrita e pelo domínio da “*arte de contar*” e, por outro lado, a função da leitura e da escrita nos quadros cultural e ideológico da sociedade atual, visto que tais atividades não podem ser dissociadas das sociedades escolarizadas e/ou letradas. (TURAZZA, 2001, p. 02).

Esta mesma autora ainda enfatiza que: “Rejeitar a leitura do texto escrito é rejeitar a função básica e prioritária da escola; é rejeitar a interação com outros quadros culturais e ideológicos, com outros modelos de representação de mundos.” (TURAZZA, 2001, p. 02).

Por isso, para um uso menos tradicional do vocabulário que não seja apenas de decodificação das unidades léxicas por meio de ditados, ou por atividades que exijam do aluno preencher lacunas, o texto é o instrumento que conecta o aluno às mais distintas formas de usos linguísticos e extralinguísticos pela multiplicidade semântica das palavras e pelas possibilidades de aplicação do léxico no discurso. As autoras Guerra e Andrade (2012, p. 234) atestam que os PCN reconhecem esse papel de suma importância do texto na aprendizagem:

Ao longo dos nove anos da educação básica, a escola tem papel fundamental na promoção e ampliação do conhecimento prévio dos educandos, considerando seus diferentes níveis de conhecimento prévio. É esperado que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p. 21)

A partir do texto, todas as questões de semântica, de morfologia, de sintaxe, por exemplo, podem ser solucionadas por meio do léxico que tem por função “apresentar as informações acerca das unidades lexicais necessárias à produção do discurso e caracterizar a

estrutura interna do léxico, tanto no aspecto conteúdo, como no aspecto forma.” (VILELA, 1994, p. 10). Nesse sentido, preconiza-se o uso do texto como forma de interação do aluno com as realidades possíveis e variáveis de significação. Sobre o uso do texto, como um meio de ensino para um estudo menos tradicional, Faraco e Castro (1999) dizem que:

[...] o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser *o texto*, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Em outras palavras, a proposta dos linguistas reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 02, grifo do autor).

O ensino da Língua Portuguesa, tendo como base o texto, possibilita que o aluno desenvolva habilidades cognitivas no processo de significação dele no ato de leitura. Vão se conectando a saberes partilhados que se unem aos conhecimentos linguísticos e incidem sobre as palavras do texto, redirecionando seus sentidos a partir da visão contextual e além-fronteiras que o leitor aciona na interpretação:

Por este saber partilhado – significados constituídos a várias mãos – o produtor – autor integra-se aos mundos referenciais do leitor. Ser cooperativo é adotar esse mesmo procedimento, valendo-se das relevâncias salpicadas pelo texto, de modo a percorrer as avenidas de sentidos abertas pelo processamento das informações, transformando-as em conhecimentos: alterando modelos de representação de mundos. O leitor cooperativo, portanto, é aquele capaz de reconstruir as verdades de seus mundos pelas verdades dos mundos do produtor-autor. (TURAZZA, 2001, p. 05).

Mas é imprescindível ressaltar que o texto não é garantia, por exemplo, de reconhecimento total, por parte do aluno, do léxico da língua. É mecanismo alternativo – e eficaz – na mudança de metodologia quando privilegia os contextos de ensino de língua, porém, nem o texto e nem o professor são capazes de medir a aquisição do léxico pelos aprendizes.

Reiterando:

Se, por um lado, o papel da escola é promover indivíduos comunicativamente competentes e se, por outro lado, o professor tem a tarefa de contribuir para o aumento do léxico individual do aluno, devemos considerar que o professor de línguas não tem mecanismos para controlar completamente esse enriquecimento lexical do aluno. O professor “não percebe nunca a totalidade do léxico de seu aluno”, segundo Genouvrier e Peytard (1985, p. 280). E no ato de fala, o aluno não utiliza nunca a totalidade de seu léxico. (GUERRA; ANDRADE, 2012, p.235).

Muitas abordagens do léxico em sala de aula acontecem por intermédio de processos pela metade. Por exemplo, quando o professor pode propor uma aula sobre o ensino do vocabulário, geralmente, na analogia que se fazem com as produções textuais, limitam os processos semânticos de produção essenciais para os textos apenas aos conectivos gramaticais (pronomes e conjunções), e, não, aos nexos formados de verbos, de substantivos e de adjetivos (ANTUNES, 2012, p. 22), que são palavras lexicais, no que diz respeito aos aspectos coesivos e coerentes do texto, partindo do princípio do isolamento da frase para atestar a coesão presente e permitir trocas de vocábulos para observar se continua ou não com sentido. Ou seja, uma prática tradicional de ensino que visa a repetição, sem refletir os processos múltiplos que desencadeiam da função do léxico. Assim,

É clara a necessidade de o professor buscar conceitos teóricos para refletir e melhorar seu próprio fazer em sala de aula. E, nesse sentido, os conceitos teóricos advindos da Lexicologia e a ideia dessa abordagem teórica como área de aplicação, para além de uma teoria única, com a Lexicologia Aplicada, propicia ao educador e aos alunos uma visão abrangente sobre o ensino do léxico e do vocabulário, por compreender diversos saberes disciplinares relevantes para o ensino de línguas. (GUERRA; ANDRADE, 2012, p.235).

Trataremos noutra subcapítulo sobre o fazer do professor em meio a ausências em sua formação para lidar com questões relacionadas ao ensino do vocabulário. No entanto, se quiser romper com metodologias arcaicas de ensino, o único caminho é mergulhar, sim, nas teorias da Lexicologia. Usar dela para aperfeiçoar a imagem que o aluno tem sobre o ensino de língua materna.

As atividades dentro da sala de aula que utilizam o léxico partem mais sobre essas funcionalidades: substituições de palavras, preenchimento de lacunas, aliás, não é estudo do léxico, e, sim, apropriação das unidades lexicais como portadoras de sentido à parte do texto, apenas no nível frasal, pois o aluno, em outro contexto que estiver inserido, talvez não reconheça o uso das palavras aprendidas de forma descontextualizadas. O léxico

constitui um conjunto aberto em qualquer sistema linguístico e, por conseguinte, não apenas vastíssimo quando comparado com outros setores e níveis da língua (fonológico, morfológico, sintático) mas também em permanente expansão sobretudo numa língua de civilização. (BIDERMAN, 1984, p. 17).

Então, não justifica ensinar individualizando uma e outra palavra. Considerar esse dinamismo e expansão do léxico garante a inserção de saberes que contemplem esses processos de aquisição, de formação e etimologia, bem como as modificações sofridas em seu sentido através da evolução da própria língua.

As relações semânticas que são muito importantes no contexto significativo da linguagem ficam presas no ensino de língua apenas a dois elementos: os sinônimos e antônimos; o primeiro mantendo relações de significados entre duas palavras formalmente distintas e o segundo em que o conteúdo se opõe a duas palavras (VILELA, 1979). Então, nega-se outros processos como os hiperônimos (termos genéricos, exemplo: animal; o termo específico desse hiperônimo pode ser: cão, gato, rato etc.); parônimos (palavras que gráfica e fonologicamente se correspondem, porém, seus conteúdos se distinguem.). Nessas escolhas de abordagens semânticas, seria interessante partir do ponto de princípio coesivo e coerente que esses processos exercem nos textos. Sobre a produção de sentidos e sua relação com o léxico na decodificação dos textos, vemos que “passa-se a postular que os sentidos de um texto são produzidos pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios: linguísticos e não linguísticos.” (TURAZZA, 2001, p. 03).

Processos que deveriam ter uma atenção maior na abordagem ao léxico no ensino de Língua Portuguesa são relações de sentidos como: *a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, a partonímia, a associação semântica*, que constituem e que caracterizam a continuidade significativa da atividade textual. Além de se inserir na abordagem do léxico, questões como: *a pressuposição e a inferência, os efeitos de sentidos de determinadas palavras e/ou expressões, distintas figuras de linguagem, eufemismos, palavras que desencadeiam em ambiguidade, estratégias referenciais e expressões cristalizadas* que mostram como acontece a coerência no nível dos substantivos, dos nomes no texto, pois seus usos derivam de uma preocupação com a carga semântica da produção e o cuidado com redundâncias, sendo importante frisar que as repetições de palavras competem a determinada abordagem do texto, um meio de permitir a coerência e o entendimento das expressões usadas.

Um fator imprescindível ao ensino do léxico na escola é o uso do dicionário, como ferramenta importante, no processo de aprendizagem de significados novos a termos já conhecidos ou não. Cabe ao professor indicar o uso dessa ferramenta fundamental aos seus alunos:

O uso que os alunos farão do dicionário durante o aprendizado de línguas dependerá das instruções fornecidas pelo professor. Por isso, é importante e necessário que o professor conheça os dicionários e saiba que utilidade podem tirar deles.<sup>2</sup> (EZQUERRA, 2003, p. 13).

---

<sup>2</sup> El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que resulta importante y necesario que ele profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos. (EZQUERRA, 2003, p. 13)

Existem alguns aspectos que dificultam a utilização dos dicionários pelos alunos, seja pelo fato de o professor não incentivar esse uso, assim satisfazendo as dúvidas dos estudantes em cada palavra que esses tenham dificuldades na compreensão do significado; seja pelo fato de os livros trazerem ao final dos textos glossários com palavras que, do ponto de vista do autor, sejam as desconhecidas pelos alunos; seja pela cultura que se disseminou de que consultas ao dicionário sugerem falta de inteligência; seja pela complexidade de se recorrer ao dicionário devido ao fato de uma entrada lexical evocar outra entrada para apreender o significado da palavra. Por isso, é necessário que o professor mostre ao aluno “como que ele deve selecionar as informações disponíveis no dicionário que podem auxiliar a ampliação do seu conhecimento lexical.” (DARGEL, 1999, p. 29).

É inegável que o uso do dicionário enriquece o léxico do indivíduo e o coloca frente à apropriação da norma privilegiada da língua, mas existe necessidade de que outras variedades da língua sejam incorporadas para a consulta e a apreensão pelos falantes de um idioma:

Para que essa ferramenta seja eficaz no auxílio ao ensino do vocabulário, é mister que os lexicógrafos brasileiros atendam para o fato de que o português usado no Brasil não é constituído de uma só norma, a consagrada como padrão, e sim de uma norma padrão e várias subnormas. Enquanto as últimas não receberem tratamento adequado dentro dos trabalhos lexicográficos, não se terá um dicionário representativo do léxico do português brasileiro. (DARGEL, 1999, p. 29).

Assim, sendo a língua “um instrumento para distinguir coisas e para comunicar sobre as coisas” (VILELA, 1979, p. 17), é urgente que as escolas coloquem em circulação os seus dicionários para que eles sejam pontes que liguem os sentidos do mundo e toda compreensão linguística da palavra ao falante de LP que deve também

[...] valorizar o ensino de vocabulário, propiciar, ao aluno, o entendimento do valor da palavra no texto e o conhecimento de suas diversas possibilidades de sentido. Desse modo, o aluno será capaz de compreender textos de estrutura e gêneros variados, ao aproveitar o conhecimento lexical trazido de casa e do convívio com as pessoas de maneira geral, desenvolvê-lo e acrescentá-lo ao adquirido na escola. (DARGEL, 2011, p. 16).

Como vimos, o dicionário é um suporte que precisa está alinhado à elaboração de metodologias que privilegiem o texto e, por consequência, resultem na aprendizagem da língua valorizando o ensino integrado do léxico, definindo o que é da gramática e o que é de incumbência da Lexicologia nas aulas de língua materna.

Vale ainda destacar que

toda língua, através do universo vocabular que a liga ao mundo exterior, reflete a cultura da sociedade à qual serve de expressão e interação social. E como o usuário da língua vai constituindo seu vocabulário ao longo da vida, podemos dizer que o léxico se configura como o somatório das experiências próprias de uma sociedade e de sua cultura. (OLIVEIRA, 1998, p. 53).

Por fim, existem ainda mudanças que precisam ser feitas na abordagem ao léxico no âmbito do ensino da LP, sobretudo, da forma como ainda enxergam essa categoria linguística que é tão importante à compreensão de sentidos e de intenções, como composição elementar dos textos, como formadora de nexos que garantam coesão e coerência etc., mas que ainda segue limitada nas salas de aula.

## 2.4. O ENSINO DO VOCABULÁRIO

Pensar no ensino do vocabulário hoje no Brasil nos faz refletir sobre a dificuldade que as escolas estão apresentando quanto à formação de alunos letrados, que tenham domínio pleno da escrita e da leitura, e isso reflete também noutras questões de cunho social e político, o que chama atenção para esse cenário de crise que se instalou na educação do país.

A falta do manejo e do conhecimento de habilidades básicas para o ensino por parte das escolas tem vitimado inúmeros cidadãos que, mesmo em contato todos os dias com os textos escritos das manchetes dos jornais, dos textos da internet, ou, ainda texto das placas espalhadas pelas ruas, são completamente incapazes de entender o que aquele conjunto de letras ou desenhos indicam ou estão comunicando. Não muito longe, há aqueles que até conseguem ler, no sentido de decodificar e aproximar o som e a letra, mas que não passam disso, não vendo lógica alguma naquele texto decodificado, seja qual for sua dimensão.” (SERRA, 2016, p. 02).

O trabalho da escola vai além de apresentar materiais didáticos e lições prontas aos alunos. É preciso propiciar caminhos que os coloquem frente à prática discursiva e ao papel social que a leitura e a escrita desempenham e esperam deles na sociedade. Preparar o estudante para a vida social não se dá com ensino mecanicista ou tradicional; o contexto deve ser priorizado, trazido para o debate e incentivado nas aulas. Não se pode negar a realidade vivida pelos nossos alunos. E mais, eles somente se tornarão bons leitores, verdadeiramente letrados e capazes de se realizar discursivamente, se houver contato com diversas metodologias de ensino. Sobre isso vale a pena destacar que

**É indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem como ocorre nos**

**contextos extraescolares, para uma multiplicidade de propósitos.** (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 2007, p. 45, grifos do autor).

Faltam, então, medidas que aproximem mais o professor ao ensino do vocabulário, uma vez que, durante a formação acadêmica, não lhe foram apresentadas formas de privilegiar o léxico no ensino-aprendizagem, resultando, pois, na elaboração de planos de aulas voltados ao ensino da gramática. Desse modo, o que poderia ser melhor explorado quanto ao ensino do léxico, se resume, exclusivamente, em aulas de significação de palavras soltas ou ditados.

Por isso, é fundamental que o professor busque aprimorar sua metodologia para introduzir, em suas aulas, a abordagem ao vocabulário, garantindo a expansão do repertório lexical do aluno e promovendo seu contato com questões lexicais que são de suma importância, mas que não são refletidas por imaginarem as palavras da língua sendo exploradas apenas em atividades que exigem, muitas vezes, o óbvio. Dessa forma,

entendemos que o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Para que esse objetivo seja alcançado, há a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa reservem, durante suas aulas, um espaço significativo destinado especificamente ao estudo do léxico. Afirmamos isso por reconhecermos que o conhecimento da função discursiva dos itens lexicais se constitui como fator primordial na construção do sentido de um texto. Se o aluno for orientado pelo professor a como ampliar sua competência lexical haverá, indubitavelmente, acréscimo em seu repertório de palavras e também a ampliação de sua visão de mundo. (DARGEL, 2011, p. 14)

Ainda sobre as funções da escola no ensino do vocabulário, entendemos que essa precisa expandir e cuidar dos instrumentos que ofertam, em seu espaço, para permitir aos alunos ampliarem seu repositório vocabular por meio de novas práticas e métodos de ensino eficazes. Nessa visão, o dicionário vem se destacando como suporte didático essencial no conhecimento de mais palavras e de outros significados, bem como, orientar como fazer bom uso do léxico da língua em seu discurso. As informações presentes nas entradas do dicionário são consideradas indispensáveis nas práticas de leitura e de escrita, sobretudo na produção textual (SERRA, 2016, p. 17).

Diante das colocações acima, é evidente que existem meios de inserir discussões lexicais no ensino de língua materna, mesmo que não tenha existido formação adequada ou insumos necessários para tal engajamento. Não dissocia a competência discursiva de um cidadão de seu aprendizado durante as etapas de sua educação formal; é inerente. Vale destacar ainda o papel do dicionário nesta aquisição de competências lexicais que possibilitam a instrução adequada por parte do aluno ao utilizar a língua, intermediado pelo professor. Krieger (2012, p. 169) chama a atenção quanto aos docentes e o uso do dicionário em suas aulas

Todo professor de língua materna que busca realizar sua tarefa de forma competente utiliza dicionários em suas aulas. A adoção de um dicionário como um dos instrumentos didáticos básicos do ensino de língua justifica-se porque esse tipo de obra oferece, de forma sistematizada, informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como pode trazer informações de natureza histórica e gramatical dos itens lexicais entre outros elementos. Em virtude do conjunto das informações que encerra, o dicionário constitui-se em lugar privilegiado de lições sobre a língua (KRIEGER, 2003). Bem entendido, estamos fazendo referência ao chamado dicionário de língua, a mais prototípica das obras de referência linguística.

O dicionário é, portanto, um recurso didático e pedagógico riquíssimo para estreitar laços do falante de uma língua ao seu acervo lexical. Nele, encontram-se as palavras possíveis de uso, tanto do léxico ativo ou passivo. Mais do que comportar o conteúdo linguístico, com suas definições, ele mantém viva a história e a conta diacronicamente. É mais que aprendizado educacional e garantia de aquisição plena de habilidades discursivas; é historicidade e cultura. Porém, ainda existem falhas na produção de obras lexicográficas que, segundo alguns autores, precisam ser reparadas

Uma vez que os dicionários possuem caráter didático e remetem à cultura e à língua, a elaboração dessas obras precisaria ser realizada de maneira que pudesse realmente ser um acervo cultural e linguístico, dentro dos critérios da Lexicografia, a facilitar a vida do usuário e que não se repetissem as falhas de um em outros “perpetuando erros e inadequações”. (DARGEL, 2011, p. 43).

Essa percepção de necessidade de olhar atentamente à produção lexicográfica se dá, sobretudo, por práticas que mantêm registradas palavras que eram usadas em textos literários há mais de cem anos. Se o léxico muda constantemente, se amplia por meio dos usos e dos contatos sociais do falante, não pode fixar-se em lugares que a língua não circula mais. Essa dinamicidade do léxico deveria ser acompanhada através de produções de dicionários, anualmente, - mesmo sabendo que a todo instante novas palavras são integradas ao léxico de uma língua - mas é inconcebível por muitos motivos, principalmente por não haver apoio governamental (DARGEL, 2011). A renovação de obras lexicográficas ocorre, no Brasil, geralmente de 10 em 10 anos.

Assim, efetivando o uso do dicionário nas aulas de língua materna, pode-se ampliar o vocabulário do estudante que não

deverá memorizar desordenadamente os novos elementos lexicais, mas estruturá-los gradualmente em microssistemas ou campos lexicais de modo que as semelhanças e diferenças dos vocábulos se imponham de maneira coerente à sua consideração. Assim deixará de ser sua preocupação reter quantitativamente o vocabulário, mas sim fundamentar a sua competência lexical qualitativamente, no jogo sempre vivo e

aliciante de relações e oposições existentes dentro de cada campo lexical. (FERREIRA, 1985, p. 36).

Desse modo, a sistematização dos dados deixa de impor ao aluno que decore significados descontextualizados. A qualidade da sua aprendizagem partirá do princípio de harmonia entre as lexias e sua realidade; num jogo de correlações que façam sentido quanto aos seus usos e sua significação.

Recapitulando, a competência discursiva somente é atingida quando o aluno passa a conceber o ensino-aprendizagem associado ao seu contexto, pois, uma educação que não traz para si discussões reais e usos linguísticos verdadeiramente tomados pela grande maioria da população, torna-se uma educação rasa no que concerne à liberdade de pensamento e construção de ideias por meio da multiplicidade e diferentes lexias. Há que se considerar todo ambiente em que está inserido o educando, nisso, a autora Barbosa (1984, p. 96) esclarece de que forma deve ocorrer o ensino do vocabulário nas aulas de língua materna

O trabalho pedagógico, relativo ao ensino da língua materna e dos discursos sociais que lhe correspondem, terá de levar em conta, por conseguinte, as condições sócio-econômico-culturais, as variáveis de classe, a diversidade regional, as forças políticas, a manifestação dos vários segmentos de uma sociedade complexa; terá de fundamentar-se num estudo científico rigoroso, linguístico, a renovar-se sempre; terá de aprender a conviver, embora exercendo a crítica, com os meios de comunicação de massa; terá enfim, de configurar-se como um instrumento libertador, de modo a contribuir efetivamente para que os jovens, como todos os homens, possam participar plenamente da vida social e assumir a condução de seu destino. (BARBOSA, 1984, p. 96).

Ou seja, viabilizar não somente o contato, na disciplina, com a sua realidade sociocultural, mas também desenvolver pensamento crítico acerca dessa mesma realidade através da inteligibilidade dos conceitos e da ampliação do seu aporte lexical, conferindo, assim, sua competência discursiva.

Quando tomamos o texto como foco principal no planejamento das aulas de Língua Portuguesa, teremos que ensinar ao aluno a perceber a intencionalidade do autor no ato de sua produção, de forma que ele saiba visualizar como o arranjo das escolhas lexicais de um texto possibilita a sua informatividade e o seu público-alvo. Então, o estudante se apropriando desse sentido geral do texto poderá, no momento que for exigido dele uma produção, saber fazer escolhas que lhe garantam a consciência de que sua mensagem também será compreendida (DARGEL, 2011, p. 50).

Muitas dúvidas e entraves podem surgir ao longo da substituição, no ensino de língua materna, da palavra descontextualizada pelo texto. Ângela Kleiman (1989, p. 147) pontua que

Todas essas dificuldades são produto do ensino: o texto sempre será complexo se enfatizar o significado das palavras ao invés da função dessas palavras no discurso, isto é, o que o autor quer dizer com essas opções lexicais; as tarefas sempre serão pouco claras, confusas se as habilidades necessárias para sua resolução não forem praticadas; o texto sempre será incoerente se a atividade de leitura não for orientada para a construção de relações em unidades maiores do que a sentença, e se não for instaurado, como requisito básico da interação à distância, através de um processo dialético analítico-sintético, a necessidade de “ouvir” cuidadosamente o autor i.e., examinar as suas opções lexicais e estruturais.

Evidentemente, ao abandonarmos a palavra, tomada isoladamente do discurso ou do texto, e priorizarmos sua inserção como um todo nos arranjos feitos discursivamente, teremos um aprendizado que será capaz de avaliar o efeito que as escolhas lexicais têm na interação social, fortalecendo o vocabulário do indivíduo que passa a ter consciência de que não falamos deliberadamente, mas por seleções que movimentamos ao nosso dispor e diante de situações que exijam de nós determinados tipos de discurso, por isso, a importância – e reiteramos mais uma vez – do ensino do vocabulário na expansão do repositório lexical do aluno.

Os problemas na aprendizagem perpassam por todas as disciplinas, claro, mas, no ensino de LP, não havendo esse cuidado com o léxico, acarreta num prejuízo maior que afeta todo o ensino, pois essa ausência

é, até mesmo, frequentemente esquecido ou desconhecido, no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam em linguagem. (BARBOSA, 2009, p. 31)

E esse baixo rendimento reflete, principalmente noutro ponto específico do ensino de língua: a abordagem que se faz de apenas uma variedade da língua, a padrão. Nisso

a escola, por intermédio do discurso pedagógico, muitas vezes, não está propiciando aos alunos condições para desenvolver sua “competência e desempenho lexicais”. Isso ocorre porque se espera e até se exige do professor que ele utilize um discurso pedagógico em que se privilegie o ensino de uma variedade de língua. Dessa forma, na maioria das vezes, o professor chega a ignorar a diversidade existente numa língua, deixando para “segundo plano a realidade linguística, social e cultural do aluno e a multiplicidade de normas, níveis e registros que integram a sua vivência social” (BARBOSA, 1984, p. 84). Assim o mestre exige de seu aluno o domínio da “língua padrão”, ideologicamente a variedade da língua utilizada pela classe dominante. (DARGEL, 2011, p. 46)

Diante do exposto, vemos que muito ainda precisa ser feito para propiciar um ensino do vocabulário adequado à realidade e que faça desenvolver no aluno suas competências lexicais e discursivas. Saber ler, saber falar e saber escrever bem passa, inegavelmente, pela função que a escola, sobretudo, o ensino de língua materna tem de garantir aos alunos o ensino

do léxico que é primordial nesse desenvolvimento linguístico. Enfim, apesar de deficiências na formação dos professores, falta de insumos e incentivos por inexistência de uma gestão política que priorize a educação, não podemos pensar as aulas de língua materna sem o texto e o dicionário, pois são instrumentos que potencializam a aprendizagem dos campos lexicais, em todos os seus arranjos linguístico e extralinguístico.

## 2.5 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

O ensino do vocabulário está intimamente ligado às práticas lexicográficas que resultam em materiais didáticos que ordenam o léxico de uma língua e, a partir das reuniões de informações sobre esse léxico, proporcionam a ampliação do repertório lexical do falante de uma língua.

Um desses materiais didáticos do ensino-aprendizagem é o dicionário que, para cada etapa de ensino ou para cada situação que seu uso seja solicitado, realiza a função de cooperar no desenvolvimento linguístico e social de seus consulentes, por isso

A adoção de um dicionário como um dos instrumentos básicos para o ensino do idioma revela a consciência do valor didático desse tipo de obra que oferece informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e expressões de um idioma entre outros elementos. (KRIEGER, 2005, p. 102)

Não é tarefa fácil a sua utilização nas práticas pedagógicas, pois existem fatores que insistem em afastar o dicionário da sala de aula e, até mesmo, da rotina do falante da língua em geral, mesmo ele estando disponível para uso e presente na rotina da maioria das pessoas. Desse modo, constatamos, concordando com Rangel (2012, p. 09) que

Num país como o Brasil, os dicionários de Língua Portuguesa estão em toda parte. Sempre que possível, as famílias dispõem de um: às vezes, herdado de pai para filho, já desatualizado, com grafia antiga; outras vezes, em edição recente e revista, estalando de novo. Há quem carregue o seu, de pequeno formato, mas “com tudo o que é essencial”, “no bolso”, porque... nunca se sabe, não é? Há quem mantenha sempre em casa aquele outro, “completo”, às vezes em mais de um volume, em uma bonita encadernação. Na empresa, chefes, secretárias e todos aqueles que escrevem cartas, documentos, informes, orientações etc. recorrem a algum dicionário, pelo menos de vez em quando. Na escola, professores e alunos em geral podem dispor de mais de um título, na biblioteca ou mesmo na sala de aula. E atualmente, onde quer que esteja, qualquer um pode ter acesso a um dicionário pela internet: muitos sites apresentam versões eletrônicas, de rápida e fácil consulta, de dicionários “de bolso” ou “completos”.

Então, se seu acesso pode estar fácil para utilização, como explicar que exista resistência ou que planejamentos pedagógicos excluam o dicionário de suas práticas? Como vimos nos subtópicos anteriores, o professor nem sempre é estimulado ou preparado para introduzir o dicionário em suas aulas e aproveitá-lo adequadamente. O aluno percebe esta ferramenta apenas como um livro para tirar dúvidas sobre sinônimos, ou para definições de palavras desconhecidas, limitando-se a consultas eventuais.

Contudo, não faltam áreas de estudo que validem o dicionário e sua prática como subsídios essenciais para o ensino de línguas, seja materna ou estrangeira. Por isso, a Lexicografia se desdobrou e estendeu suas percepções para o aprendiz de língua e passou a teorizar e produzir obras lexicográficas que atendessem a necessidade do falante que esteja num processo de ensino-aprendizagem de sua língua materna ou de uma segunda língua. A partir disso, surge a Lexicografia Pedagógica que,

[...] de acordo com Molina García (2006), nasceu dessa revolução, desse “giro de 180 graus”, da percepção, por parte de um grupo de professores, de que o dicionário do aprendiz de línguas deve ser diferente daquele de um falante da língua materna (doravante LM), sendo necessária, portanto, a adequação às necessidades do consulente-aprendente de LE, inclusive porque este não era, e ainda não é, “letrado” em seu uso, devido às esporádicas vezes em que recorria à obra lexicográfica. (VARGAS, 2019, p. 1935 – 1936).

A Lexicografia Pedagógica assumiu, pois, a função de fazer com que os dicionários fossem mais do que um livro de consulta para momentos de dúvidas sobre determinadas palavras, passou a oferecê-los como obras lexicográficas pedagógicas que se adequem às necessidades dos seus aprendizes para garantir a aprendizagem e a inteligibilidade da língua que se queira dominar. Assim, como comenta Nascimento (2013, p. 28 apud WELKER, 2008), a Lexicografia Pedagógica advém da Lexicografia e nada mais é do que o fazer dicionários para fins didáticos e para análises de dicionários para aprendizes de língua, considerando o que precisa ser estimulado nessa aprendizagem. Não dissocia da Lexicografia quanto a possuir, em sua estrutura, vertentes práticas e teóricas. Na primeira, a Lexicografia Pedagógica Prática elabora e confecciona obras lexicográficas pedagógicas; já a Teórica, também conhecida como Metalexigrafia Pedagógica, trata do estudo acerca desses dicionários com fins pedagógicos. Outro ponto importante, e necessário dar ênfase, é sobre a distinção entre Lexicografia Pedagógica e Pedagogia do Léxico, a primeira, como dito anteriormente, cuida da produção de dicionários; a segunda cuida do ensino de vocabulário. Importante destacar essas diferenças.

Estamos, desse modo, diante de questões importantes que nos mostram dois lados da Lexicografia que são exploradas e dedicam esforços para permitir que o falante se aproprie da

língua com segurança: Lexicografia Prática e Lexicografia Teórica, ambas pedagógicas. Não é redundante ressaltar essas diferenças

Em geral, a palavra *Lexicografia* refere-se a duas atividades distintas, as quais, obviamente, resultam em produtos diferentes. Essas duas subáreas costumam ser designadas pelos termos *Lexicografia Prática* e *Lexicografia Teórica*.

Na Lexicografia Prática, a atividade é a elaboração de dicionários, e os produtos são os dicionários. Essa atividade foi considerada – por certos autores – uma “ciência”, uma “técnica”, uma “prática” ou mesmo uma “arte” (cf. Welker 2004: 11).

Já na Lexicografia Teórica, cada vez mais chamada de *metalexigrafia*, estuda-se tudo o que diz respeito a dicionários, e os produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados. (WELKER, 2008, p.13, grifos do autor).

A partir desses conceitos, inquieta-nos qual seja o motivo em adquirir um letramento lexicográfico ou por que ter uma área da linguística, especificamente de uma ciência do Léxico, que se valha de métodos didáticos para fins pedagógicos? Talvez seja importante observar que sempre houve a preocupação em formar um estudante-usuário do dicionário letrado lexicograficamente, e o professor, pois esse letramento está ligado às práticas de formação lexicográfica para quem se dedicará à sala de aula, e ao ensino de línguas, quanto àqueles que não seguirão carreira acadêmica, pois seu objetivo principal, sem dúvida, é a formação pedagógica (VARGAS, 2019). Seguimos, afirmando que

Essa formação lexicográfica, tal como o letramento, propicia aos estudantes apropriarem-se da obra lexicográfica, de modo a perceberem-na não apenas como um livro de consultas esporádicas sobre as definições ou equivalentes das palavras, mas como um objeto intermediador das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o dicionário é concebido como suporte para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais. (VARGAS, 2019, p. 1936).

Podemos ver, então, que o letramento lexicográfico e a Lexicografia Pedagógica possuem um único interesse: capacitar o aprendiz para dominar a língua e saber usá-la em suas práticas sociais, respondendo bem às exigências que lhes forem cobradas diante da obrigação de se realizar discursivamente. Assim,

Molina García (2006) enfatiza ser a Lexicografia Pedagógica a Lexicografia sob a perspectiva do usuário e propõe serem três os aspectos gerais desta: a) ajuste da informação lexicográfica às necessidades do usuário; b) realização de inovações lexicográficas; c) desenvolvimento, por parte do lexicógrafo e do professor, das habilidades de referência do usuário. As habilidades de referência são aquelas necessárias para usar adequadamente um dicionário. O ajuste da informação refere-se à comunicação entre lexicógrafo e usuário/aprendente, porque, segundo o pesquisador, o uso do dicionário configura um ato comunicativo, o qual ocorre mediante a compreensão da informação lexicográfica (significados, questões gramaticais, combinações lexicais) pelo usuário. Por isso, a necessidade de estar

ajustada às necessidades do consulente e primar pela compreensão. (VARGAS, 2019, p. 1939)

Por isso, chama-nos a atenção o objeto que a Lexicografia Pedagógica toma para si. Os dicionários de língua em geral? Não, os Dicionários Pedagógicos (DPs). Diante do que já foi comentado, reiterando a importância de elaborar dicionários que tragam, em sua organização, facilitadores que aproximem o aprendiz da língua em estudo para que seja capaz de aprendê-la sem dificuldades, compreendendo todos os seus mecanismos, definições, etimologia, estrutura fonética etc., aparece uma dúvida: afinal, a quem se destinam, de fato, esses DPs?

Às vezes, podemos pensar em aprendizes todos os falantes de uma língua, pressupondo que ninguém domina, de modo geral, sua língua, principalmente no que refere a conhecer todo o seu léxico. Também, quanto aos aprendizes, nos vem à mente os alunos ainda em fase escolar, os acadêmicos e aqueles cursistas de uma segunda língua. Outro questionamento pode surgir: até quando alguém deve ser denominado como um aprendiz, precisando de um DP? Alguns professores, inclusive, quando chegam à escola são convocados a dar aulas de línguas que não dominam completamente, nesse caso, um DP o ajuda e muito. Mas há informações no Dicionário Pedagógico que é de interesse comum e necessário por toda vida, independente do grau de domínio que se tem sobre a língua. Nesse sentido, vemos os tradutores, que recorrem a eles em busca de informações referentes à gramática, a questões colocacionais etc., tudo isso visando, em especial, a produção de textos. Ou seja, não há um público definido que deva ou não usar o DP, mas existem situações de uso e necessidades específicas que exigirá essa consulta (WELKER, 2008, p. 18).

Com isso, sugere que DP é pensado, sobretudo, para alunos/acadêmicos, professores e/ou tradutores que estão em processo de aprendizagem, em graus distintos, acerca da sua própria língua ou de outra. Pode existir ideias que propaguem pensamentos acerca do DP que o faça parecer como um manual que ensina a língua ao aprendiz, como se nele contivesse regras gramaticais que operam e regulamentam a língua em uso, mas um dicionário, independentemente do seu fim, sempre será um dicionário, pois

[...] DPs obviamente não **ensinam** línguas, pois muitos dos fatos linguísticos que se precisa aprender para dominar um idioma não se encontram nos dicionários. Mesmo que haja apêndices com resumos da gramática, não se pode aprender uma língua consultando dicionários. O que o DP faz – ou pretende – é **ajudar** na aprendizagem da língua (estrangeira ou materna). Béjoint (2000: 73, nota 25) tem razão quando diz que “todos os dicionários destinam-se a pessoas que têm algo a aprender”, mas “algo a aprender” não significa “aprender uma língua”. (WELKER, 2008, p. 19, grifos do autor).

Essa afirmação empodera o intuito do DP em ser um agente facilitador da aprendizagem, e não o que regulamenta ou condiciona e ensina uma língua. Nesse ponto, percebemos discussões que reforçam o valor do DP e explicitam suas deficiências e, se tratando de dicionários que não sejam pedagógicos, podem provocar, no momento da aprendizagem, interrupções sérias na aquisição de conhecimento da língua por parte do estudante.

Quando se considera o ensino de língua de forma direta, está validando a capacidade do aprendiz de acompanhar as metodologias na aquisição de uma segunda língua, se for o caso. E sabemos que existem etapas distintas de aprendizagem e produções lexicográficas que atuam juntas a elas, que são em níveis básico, intermediário e avançado. Mas, para o fomento da aprendizagem da Língua Portuguesa, que é o foco deste trabalho, o DP é um aliado poderoso, pois “é um instrumento que será útil na vida inteira, e a escola é o melhor lugar para aprender seu uso. Ele dá mais autonomia no processo de aprendizagem.” (WELKER, 2008, p. 60).

Portanto, não se pode exigir do aprendiz uma autonomia se não lhe permitir que conheça as ferramentas que podem fazer uso e, a partir disso, decidir o que ele prefere como auxílio na trajetória de estudos. Se não tem acesso a DP que forneça ajuda com informações que detalham e norteiam os usos e seus conceitos no léxico de sua língua, o aprendiz/estudante deve considerar, além da finalidade em aprender a fazer uso adequado da língua, a qualidade do dicionário que ele pretende usar. E como qualificar? Vejamos:

[...] três componentes estruturais dos dicionários não podem ser descurados em qualquer processo avaliativo: a constituição do repertório léxico; o conjunto das informações apresentadas no verbete e o tratamento semântico dos dados. Esses três ângulos devem obrigatoriamente atender aos requisitos de representatividade, caso especial do repertório léxico em dicionários que não se limitam ao público infantil, e confiabilidade, o que se relaciona não somente aos princípios de registro lexical, mas ao conjunto das informações linguísticas, gramaticais, semânticas entre outras que se somarem. (KRIEGER, 2005, p. 109).

Dessa maneira, o aprendiz pode se certificar de que o dicionário que ele escolheu para auxiliá-lo obedece não somente aos registros das palavras inerentes ao léxico da língua, mas às informações completas sobre cada registro que será essencial para a efetivação de sua aprendizagem. Mas, e quanto aos professores? Se eles, em algum momento, não querem que os alunos usem determinados tipos de dicionários no processo de apreensão e expansão do repertório lexical da língua, devem indicar um dicionário que eles acreditem, ou melhor, saibam da qualidade e o considere, de fato, adequado ao uso do seu aluno. Com isso,

[...] O ideal é que o professor recomende ao aluno o dicionário a ser utilizado, dependendo do estágio de ensino. Porém, não só não é o caso, mas, em muitas

ocasiões, é pautado apenas pela propaganda editorial, como Alvar Ezquerro (1993n: 166) apontou em sua época. O mesmo autor apontou que, talvez, a escassez de estudos existentes sobre as características desses repertórios exime o professor, que terá que tirar suas próprias conclusões, às vezes equivocadas, mas não se deve esquecer que não é uma tarefa correspondente. Em qualquer caso, a situação hoje começou a mudar.<sup>3</sup> (CARBALLO; PLATERO, 2003, p. 336).

Para tanto, o processo de escolha de um bom dicionário também deve fugir de propagandas fáceis de editoras que vendem barato suas obras lexicográficas que, muitas vezes, não atendem à qualidade exigida e nem aos parâmetros visados para o público específico.

Quanto a essas preocupações ligadas ao mercado editorial, muito já vem sendo feito para dificultar a venda de dicionários apenas por seu baixo valor. É inegável o poder que as políticas públicas em educação têm dado aos materiais didáticos, sejam eles livros ou dicionários. O Ministério de Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conseguiu fornecer materiais didáticos e pedagógicos a quase toda população, seguindo as regras de adesão ao PNLD, ampliando-o a outros suportes pedagógicos, a jogos educacionais e trazendo também os dicionários para serem escolhidos pelas escolas, a partir de edital que seleciona obras lexicográficas que respeitem as condições de participação no programa. Mas nem tudo são flores e, por isso, algumas realidades não são contempladas com materiais didáticos de qualidade e/ou adequados aos seus contextos, como os indígenas, camponeses etc. Vale destacar a Educação do Campo, onde a “[...] escola, os livros didáticos e o currículo da Educação do Campo, conforme defendido pelos movimentos sociais do campo, devem trabalhar a pedagogia do movimento social, a cultura camponesa, a identidade dos camponeses.” (SILVA; CARDOSO FILHO, 2018, p. 100). Porém, nem sempre recebem materiais didáticos que respeitem esses princípios, com isso, a aprendizagem é comprometida e a identidade da escola do campo também, pois receberá obras contextualizadas a realidades díspares e longínquas das suas.

O material de apoio do PNLD – Dicionários 2012, apresentou obras lexicográficas escolhidas para cada tipo de ensino, segundo seu público-alvo e às suas finalidades. Os tipos considerados são da seguinte forma: tipo 1 (1º ano do Ensino Fundamental), tipo 2 (2º ao 5º ano

---

<sup>3</sup> [...] Lo ideal sería que el profesor pudiera recomendar al alumno el diccionario que debería de utilizar, según la etapa de instrucción. Sin embargo, esto no solo no es así, sino que, en muchas ocasiones, se deja guiar, únicamente por la propaganda editorial, como señaló en su día Alvar Ezquerro (1993n: 166). El mismo autor puntualizó que, tal vez, la escasez de estudios existentes sobre las características de estos repertorios exime al docente, por lo que tendrá que obtener sus propias conclusiones, a veces, equivocadas, aunque no hay que olvidar que no es una tarea que la corresponda. En todo caso, la situación en la actualidad ha empezado a cambiar. (CARBALLO; PLATERO, 2003, p. 336)

do Ensino Fundamental), tipo 3 (sexto ao nono ano do Ensino Fundamental) e tipo 4 (1ª a 3ª série do Ensino Médio),

Na medida em que têm como público-alvo alunos em processo de alfabetização e de aquisição da escrita, os tipos 1 e 2 têm um porte limitado, o que os distancia bastante da seleção vocabular — representativa de todo o léxico — própria do dicionário padrão da língua. Nesse sentido, esses dois primeiros tipos não se constituem, a rigor, como dicionários. São, antes, repertórios de palavras organizados como tais, com o objetivo de introduzir (Tipo 1) e familiarizar (Tipo 2) o aluno do primeiro segmento com esse gênero e com o tipo de livro que, em sua versão impressa, o caracteriza. Via de regra, limitam as classes de palavras a substantivos, adjetivos e verbos (Tipo 1), raramente ampliando esse repertório (Tipo 2). Em contrapartida, os tipos 3 e 4, destinados a (pré-)adolescentes, já se inserem, ao menos no que diz respeito à nomenclatura —, e ainda que em diferentes graus —, em padrões bem estabelecidos de representatividade. E muito se aproximam de dois modelos culturalmente muito difundidos: o minidicionário (Tipo 3) e o dicionário padrão (Tipo 4). (RANGEL, 2012, p. 21).

Vimos que esta organização por tipos e etapas de ensino caracterizam o dicionário específico para a aprendizagem que corresponda ao momento em que o aluno se encontra. Porém, considerando os dicionários para aprendizes de Língua Estrangeira (LE) comuns, dicionários infantis e até mesmo os escolares são obras lexicográficas gerais por conterem entradas variadas correspondentes às classes de palavras como substantivos, verbos etc.; também existem dicionários chamados de Especiais de Língua ligados, por exemplo, a sinônimos/antônimos que não são, especificamente, destinados para aprendizes, mas os ajudam na apreensão do conhecimento linguístico. Desse modo, o que caracteriza esses tipos de obras como didáticos e/ou pedagógicos é a sua finalidade. Quando temos dicionários de sinônimos, por exemplo, que apresentam diversos sinônimos, mas sem descrição e explicação, não poderá ser denominado com DP. Resumindo, para definir com fins didáticos ou não, o modo como é organizado os elementos lexicográficos no dicionário que atestará essa condição (WELKER, 2008, p. 24-25), o que garantirá ao professor o percurso a trilhar com seu planejamento diante do dicionário que estiver à sua disposição. Desse modo, podemos dizer então que

[...] a função básica do dicionário escolar é a de colaborar significativamente com os processos de ensino e aprendizado que se desenvolvem nesse período, favorecendo, ainda, a conquista da autonomia do aluno no uso apropriado e bem-sucedido dos dicionários de referência de sua língua. (RANGEL, 2012, p. 21).

A partir disso, reiteramos que as políticas públicas de educação têm promovido a expansão da Lexicografia Pedagógica com os editais que sistematizam a produção lexicográfica e exigem adesão aos seus critérios, sobretudo o de qualidade e finalidade a cada público,

fazendo com que o ensino do vocabulário se torne, cada vez mais, o foco das pesquisas no Brasil. Resumindo, podemos dizer que

a **LP teórica** (ou **metalexigrafia pedagógica**) estuda todos os assuntos relativos a DPs, e a **LP prática** produz tais dicionários. Essas obras, por sua vez, destacam-se de dicionários comuns pela preocupação com o aprendiz, seja de língua materna ou estrangeira, levando em conta suas necessidades e habilidades. (WELKER, 2008, p. 19, grifos do autor).

Por fim, conferimos à Lexicografia Pedagógica este valor na produção lexicográfica e no cuidado de teorizar esta produção para garantir obras que atendam às necessidades dos aprendizes de língua, tendo assim o dicionário como política pública que promove o ensino do vocabulário, amplia o repertório linguístico e ajuda na formação de falantes letrados discursivamente.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento deste trabalho, que tem como objetivo geral compreender como se dá o ensino do vocabulário nas escolas de Ananás - TO em termos de planejamento docente no âmbito do ensino fundamental II, partindo de um método de análise qualitativo, com base dedutiva, já que algumas formalizações teórico-analítica precisam ser feitas. Sobre a pesquisa qualitativa é importante destacar que ela consiste

na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

Desse modo, o pesquisador participa da pesquisa efetivamente analisando o objeto e propondo reflexões sobre ele à luz de distintos pontos de vista. Com a pesquisa qualitativa, o objeto não faz parte de variáveis nem tem pretensão de ser; o que é analisado é toda sua totalidade, em situações reais observando sua interação com o seu ambiente no dia a dia (FLICK, 2009, p. 24).

Também, neste trabalho, adotamos o estudo de campo como método para subsidiar nossos resultados com a intenção de obter respostas mais descritivas e menos precisas, relacionadas à profundidade de reflexões que se esperam alcançar na pesquisa. Assim, o estudo de campo se torna flexível por não vislumbrar quantitativos dentro de variáveis estabelecidas e se analisa apenas um grupo ou uma determinada comunidade, na esfera social, visando a interação e as consequências que advêm desse contato. Ou seja, o estudo de campo utiliza técnicas de observação como mote para obtenção de suas análises mais profundas, não se prendendo a questionamentos e/ou interrogações (GIL, 2008, p. 57).

Esta pesquisa constitui-se como desdobramento de trabalhos anteriores, como o TCC deste pesquisador, que investigou a abordagem dada ao léxico nos livros didáticos do ensino fundamental II com análises de atividades recortadas dos LDs selecionados, no ano de 2016, como requisito final para a obtenção do título de graduado no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A partir do que já tínhamos construído, surgiu a necessidade de se pensar além dos livros, voltando-se também para a formação e prática docente quanto ao tratamento do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa, apresentando-as, assim, como o nosso problema

de pesquisa. Por isso, reforçamos as leituras teóricas e, então, seguimos os caminhos para organizar a estrutura da pesquisa para a devida execução das análises a serem apresentadas aqui.

Nossas hipóteses, que esta pesquisa buscou atestar, foram similares às do trabalho apresentado por Dargel (1999) para obtenção do seu título em especialista em Língua Portuguesa, que foram:

1 – os professores de Língua Portuguesa não priorizam o ensino sistemático do vocabulário; 2 – falta ao professor preparo pedagógico para tratar do ensino do vocabulário; 3 – o desconhecimento da importância do léxico na estrutura da língua, por parte do professor, é responsável pela não-valorização de seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa. (DARGEL, 1999, p. 31).

Podem existir divergências quanto aos resultados, já que se trata de trabalhos diferentes e, sobretudo, trabalhos com um intervalo de 22 anos. Para garantir a inteligibilidade do objetivo pretendido, foi preciso direcionar os passos a serem seguidos, descrevendo, desse modo, a metodologia utilizada por nós ao longo do trabalho. Inicialmente retomamos as leituras dos textos teóricos referentes à Lexicologia e à Lexicografia, buscando ainda mais subsídios para embasamento de nossas ideias e para fomentar nossas análises compreendendo a complexidade do objeto desta ciência. Seguiu-se, portanto, após as leituras, com a produção de resenhas e fichamentos desses textos visando ao enriquecimento de nossa fundamentação teórica.

Na sequência, selecionamos as escolas que fariam parte da nossa investigação, sendo as três que oferecem a modalidade de ensino regular, de sexto ao nono ano, do Ensino Fundamental II, na cidade de Ananás – TO: uma unidade escolar estadual urbana; uma unidade escolar estadual rural e a outra unidade, paroquial, mantendo convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC-TO). Vale ressaltar que existe ainda outra escola neste município que oferta turmas de Ensino Médio, e que ficou de fora deste recorte por entendermos que dispersaria nossos objetivos misturando diferentes etapas de ensino. Na escola rural, que se localiza em um povoado a 36km da cidade, além dos anos finais do Ensino Fundamental, oferta também turmas de Ensino Médio.

Justifica-se a escolha pela modalidade do ensino regular por acreditarmos que o público desta, em geral alunos de onze a quatorze anos, está em constante fase de adaptação, de apropriação e de descoberta do léxico da língua, facilitando assim, a incorporação ao seu vocabulário ativo e às práticas discursivas que derivam desta apreensão. Outro aspecto importante, deriva-se na origem desse público. As escolas urbanas se localizam no centro da cidade, inclusive situadas uma atrás da outra; mas o corpo discente varia muito nas duas unidades escolares. Na estadual, a maioria dos alunos são da zona rural e pertencentes à uma

classe econômica mais baixa; na conveniada, apesar de receber alunos também da zona rural, o maior quantitativo é preenchido por alunos da zona urbana, sobretudo do centro e de famílias de classes mais privilegiadas financeiramente. Na escola rural, o público é composto, majoritariamente, por alunos do próprio povoado e de fazendas, chácaras e/ou assentamentos vizinhos. Isso permite visualizar o nível lexical que cada aluno traz de casa, nas diferentes escolas, e o quanto ele é influenciado pelo contexto de ensino o qual está inserido. Quanto à escolha do local da pesquisa, deve-se ao fato de ser a cidade em que este pesquisador mora e trabalha, despertando também o desejo de se inserir nesse contexto de pesquisa, a fim de contribuir com as reflexões inerentes às análises dos dados.

Escolas definidas, direcionamo-nos à seleção dos professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, mediante a elaboração de um questionário para compreender o que eles pensam sobre o ensino do léxico e outras questões referentes à abordagem ao vocabulário e o que estão trabalhando em sala de aula. No tópico 3.3.1 detalharemos o perfil dos docentes, que foram oito selecionados: três em cada escola urbana e dois da zona rural, e o processo de produção do questionário.

Com os questionários respondidos foi necessária a organização dos dados para cruzamento das informações, selecionando as semelhanças e destacando as diferenças nas respostas dos participantes da pesquisa, para posterior análise por meio da teoria voltada para o ensino do vocabulário, da abordagem ao dicionário e do ensino de Português como língua materna.

Para concluir, fizemos nossas considerações finais quanto às informações obtidas nas análises dos questionários aplicados aos professores, observando a abordagem ao vocabulário no ensino de Língua Portuguesa, constatando os níveis de atenção dispensados ao léxico e, claro, entendendo o que pode ser “considerado” ensino do vocabulário.

### **3.2 QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES PARTICIPANTES: ADAPTAÇÃO E ELABORAÇÃO**

Nesta parte do trabalho, optamos em adotar uma técnica de pesquisa que nos possibilitaria a obtenção de dados de forma mais rápida, prática e com respostas sem indução do pesquisador. O questionário, que é uma observação direta extensiva, foi a técnica escolhida por nós para coletar respostas quanto ao ensino do vocabulário pelos professores participantes, por ser

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201)

A escolha pelos questionários resulta, pois, no nosso desejo de adquirir respostas muito fidedignas a realidades dos participantes da pesquisa. Não quisemos maquiagem ou induzir respostas, mas deixá-los livres e seguros em fornecer informações verdadeiras acerca de sua prática docente fomentando e contribuindo com os trabalhos voltados à Lexicologia.

Após a seleção dos professores, no nosso caso enviamos os questionários por e-mail, junto com uma ficha para preenchimento de dados profissionais e acadêmicos. O prazo estipulado para a devolutiva foi de cinco dias. Vale ressaltar que, dos oito professores convidados, sete devolveram em tempo hábil; apenas um demorou para encaminhar de volta, mas isso não prejudicou o cronograma de análise.

Ainda, segundo as autoras citadas anteriormente, é importante que

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201)

Assim o fizemos. Encaminhamos, previamente, uma carta-convite, que consta nos apêndices deste trabalho, relatando o interesse e o foco do questionário e, também, nosso objetivo de compreender o ensino do vocabulário dentro desse recorte no município de Ananás – TO.

Na escola estadual urbana, cujo público é composto por um número maior de alunos oriundos da zona rural, há cinco professores de Língua Portuguesa em seu corpo docente. Desses cinco, quatro foram convidados a participar da pesquisa, mas um recusou por motivos pessoais, e o outro, é este pesquisador que não participou por motivos óbvios quanto a não parcializar as informações. Na escola conveniada, três professores lecionam LP nas turmas de sexto ao nono ano, e os três aceitaram integrar voluntariamente a pesquisa. E na escola da zona rural, para os anos finais do Ensino Fundamental tem dois professores de LP que também aceitaram prontamente o convite.

Na estruturação do questionário, foi preciso pontuar o que seria importante para alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Então, traçamos propostas que fossem eficazes na obtenção de dados que preencheriam as demandas e dessem margem a reflexões a partir de como anda o ensino do vocabulário em sala de aula. Ou seja,

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202-203)

Ainda na fase de estruturação e elaboração do questionário, tomamos a tese de Ana Paula Tribesse Patrício Dargel<sup>4</sup> (2011) como referência e inspiração para o nosso trabalho, adaptando-se algumas questões e outras mantendo-se fiéis, usando-as em forma de citação.

No questionário utilizado pela autora, foram elaboradas 28 questões divididas em quatro blocos temáticos: “aulas de Língua Portuguesa”, “aulas de leitura”, “o uso do dicionário” e “o ensino do vocabulário” que nas análises realizadas sobre o ponto de vista do professor seguiu-se essa estrutura de blocos para visualizar as respostas dadas pelos participantes.

Nesta pesquisa, houve acréscimos. Além da permanência dos quatro assuntos tratados no trabalho de Dargel (2011), foram adicionados os assuntos: “formação acadêmica e vocabulário” e “currículo e referenciais de ensino”. Aqui, os temas “aulas de leitura” e “aulas de Língua Portuguesa” foram unificados para análise, mantendo-se como um bloco único. Desse modo, o questionário aplicado aos professores das três escolas selecionadas foi composto por 37 questões abertas.

Como exposto anteriormente, o questionário pensado para a nossa pesquisa concentrou-se em temas que foram divididos em blocos para servir de ganchos ao nosso objetivo geral. Cada tema atrelado ao foco principal que é o ensino do vocabulário. Diante disso, vamos apresentar a seguir o questionário observando os pontos em comum entre o nosso interesse para esta pesquisa, contrapondo-os ao interesse de Dargel (2011) para com o seu trabalho, destacando a similaridade, as diferenças e os acréscimos.

Consideramos importantes os seguintes aspectos na descrição do questionário: a) questões usadas como citação retiradas da tese de Dargel (2011); b) questões que foram adaptadas; c) questões criadas por este pesquisador diante dos interesses desta pesquisa e d) questões da tese que não foram utilizadas neste trabalho.

Como mencionamos, na pesquisa de Dargel (2011) o questionário foi dividido em quatro partes com temas comuns às questões ligadas ao ensino de vocabulário. Sendo assim, começaremos apresentando as questões utilizadas no nosso trabalho que foram retiradas da tese e usadas em forma de citação.

---

<sup>4</sup> Tese intitulada: “O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

No primeiro assunto abordado “Aulas de Língua Portuguesa”, destacamos as seguintes questões:

**Quadro 1. Questões retiradas da tese de Dargel (2011) que integram o questionário aplicado aos professores pesquisados.**

**(Questão 8)** Como é trabalhado o ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa? Há algum momento em suas aulas destinado especificamente ao ensino do vocabulário? Como é feito isso? (DARGEL, 2011, p. 231)

**(Questão 9)** Para você qual deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(Questão 23)** Você acha que seus alunos conseguem aplicar na produção de textos as palavras aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(Questão 26)** Você acha importante o ensino de vocabulário? Como se processa esse ensino? Que dificuldades você encontra no ensino de vocabulário? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(Questão 32)** Você percebe que seus alunos incorporam no vocabulário ativo as palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 233)

**(Questão 33)** O que você prefere trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(Questão 34)** O que você acha que seus alunos preferem estudar nas aulas de Língua Portuguesa? Em que você se baseia para afirmar isso? (DARGEL, 2011, p. 233)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Mantivemos essas sete questões por entender que os objetivos das aulas de Língua Portuguesa são intrínsecos ao ensino de vocabulário, pois quando pensamos na formação de alunos letrados, e com domínio pleno da escrita e da leitura, essas competências não se dissociam da abordagem feita pelo léxico. Assim, os professores pesquisados puderam visualizar a relação e consequência que o ensino do vocabulário – ou a falta dele – provoca nas aulas de LP.

No segundo assunto, “Aulas de leitura”, usamos duas questões do questionário de Dargel (2011) no nosso. Considerando o trabalho com o texto primordial na prática de ensino, as aulas de leitura proporcionam inúmeros ganchos para a expansão do vocabulário ativo dos alunos.

**Quadro 2. Questões do trabalho de Dargel (2011) sobre aulas de leitura.**

**(Questão 6)** Voltando agora à sua prática docente: você realiza aulas de leitura? Como se dá? E o que você compreende por aula de leitura? (DARGEL, 2011, p. 231)

**(Questão 7)** Os alunos se interessam por esse tipo de aula? Se sim, de que forma apresentam esse interesse? (DARGEL, 2011, p. 231)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Noutro tema tratado no questionário da tese “O uso do dicionário”, foram mantidas as seguintes questões:

### **Quadro 3. Questões sobre uso do dicionário.**

**(Questão 14)** Seus alunos possuem dicionários? (DARGEL, 2011, p. 231)  
**(Questão 15)** Eles sabem como usar o dicionário? Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos? (DARGEL, 2011, p. 231)  
**(Questão 20)** Você sempre leva um dicionário para a sala de aula? (DARGEL, 2011, p. 232)  
**(Questão 21)** Quando acontece de você ter esquecido o dicionário e os alunos também, o que você faz? (DARGEL, 2011, p. 232)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Acreditamos que a permanência dessas questões no nosso trabalho se une às mesmas intenções de Dargel (2011), pois compreendemos a necessidade que o dicionário de língua nos impõe sobre questões ligadas às competências discursiva e lexical, tendo funções ainda mais pertinentes no ensino de Língua Portuguesa, pois ele

faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Por outro lado, o dicionário é um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna. Exercendo funções normativas e informativas na sociedade, esse produto cultural deveria ser de uso obrigatório para todos os usuários da língua. (BIDERMAN, 2001c, p. 17-18).

Com essa colocação, saber dos pesquisados como eles lidam com o dicionário e, até mesmo, como entendem o ensino do vocabulário a partir do dicionário é um ponto norteador para refletirmos sobre a inserção, na prática docente, desse recurso didático e pedagógico importantíssimo para o enriquecimento lexical.

Por último, no tema “O ensino do vocabulário”, mantivemos duas questões:

### **Quadro 4. Questões da tese de Dargel (2011), sobre ensino de vocabulário, usadas no nosso questionário.**

**(Questão 35)** O aluno demonstra curiosidade em aprender palavras novas? Como você nota isso? (DARGEL, 2011, p. 233)  
**(Questão 36)** Conte alguma experiência que você teve nesse aspecto e considera interessante ser destacada. (DARGEL, 2011, p. 233)

Fonte: Elaboração própria (2021)

Atestamos, pois, que os objetivos de Dargel (2011) eram analisar os contextos de ensino do vocabulário dentro da prática docente e das metodologias empregadas nessa prática e, a partir daí, elaborar propostas pedagógicas de ensino. Nisso, encontramos similaridade com nossas intenções de pesquisa e, por isso, das 28 questões do questionário da tese, 15 compõem o nosso questionário, por considerá-las indissociáveis do panorama que buscávamos compreender, envolvendo o ensino do vocabulário.

No aspecto relacionado às questões que foram adaptadas, apresentamos, a seguir, quais questões sofreram modificações quando deslocadas da tese para a nossa pesquisa. Vejamos as ligadas ao tema “Aulas de Língua Portuguesa”:

#### **Quadro 5. Questões ligadas às aulas de Língua Portuguesa: original e adaptada.**

**(PERGUNTA ORIGINAL):** O que você considera mais importante ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(PERGUNTA ADAPTADA)** Questão 11. O que você considera, nas aulas de língua materna, formar o aluno completamente letrado?

Fonte: Elaboração própria (2021)

Nesta adaptação, optamos por direcionar o olhar do pesquisado para o que ele compreende por garantia de domínios de competências ligadas ao letramento pleno de um aluno. Na questão original, esse olhar estava atrelado aos aspectos que o professor considera mais relevantes no trabalho da LP que, obviamente, desembocam na formação de alunos letrados, porém, reestruturamos para atingir, de forma mais objetiva, o que pretendíamos com o resultado.

Para o tema “Aulas de leitura” não houve adaptações de questões. Vejamos os demais temas e suas respectivas questões: originais e adaptadas:

#### **Quadro 6. Perguntas adaptadas sobre o uso do dicionário.**

**TEMA:** O uso do dicionário

**(PERGUNTAS ORIGINAIS):** 10 - Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos? (DARGEL, 2011, p. 231) / 11 - Qual é o resultado? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(PERGUNTAS ADAPTADAS)** Questão 17. Em quais atividades você utiliza o dicionário? Como você as executa? / Questão 18. Quais resultados são obtidos nessas aulas?

**(PERGUNTA ORIGINAL):** 12 - A escola oferece dicionários quando os alunos não possuem um? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(PERGUNTA ADAPTADA):** Questão 19. Na sua escola, existem dicionários disponíveis aos alunos?

**(PERGUNTA ORIGINAL):** 15 - Quando o aluno não entende uma palavra, o que você faz para que ele a compreenda? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(PERGUNTA ADAPTADA):** Questão 22. Quanto às dúvidas que os alunos têm do significado de alguma palavra, como é respondido esse questionamento?

Fonte: Elaboração própria (2021)

**Quadro 7. Questão adaptada sobre ensino do vocabulário retirada de outra questão do trabalho de Dargel (2011).**

**TEMA: O ensino do vocabulário**

**(PERGUNTA ORIGINAL):** 20 - Como você demonstra para o aluno as diversas possibilidades de leitura de uma palavra? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(PERGUNTA ADAPTADA):** Questão 30. Você demonstra aos seus alunos as diversas possibilidades de uso que uma palavra pode ter?

Fonte: Elaboração própria (2021)

Diante do exposto, os quadros seis e sete mostram que as adaptações estiveram ligadas, sobretudo, às escolhas lexicais diferentes garantindo, desse modo, a manutenção de sentido com novos arranjos sintagmáticos. Essas cinco questões adaptadas conferem aos dois trabalhos ainda mais semelhanças quanto aos seus objetivos, o que justifica o grande número de questões mantidas da tese de Dargel (2011) em nosso trabalho.

No entanto, ainda no processo de elaboração do questionário sentimos que precisávamos compreender alguns outros pontos inerentes às nossas inquietações quanto ao ensino de vocabulário. Nisso, introduzimos dois novos assuntos, como dito anteriormente, e os apresentaremos aqui conforme ao aspecto relacionado às questões criadas por este pesquisador diante dos interesses da pesquisa

Pensando no papel que a formação inicial de professores tem de ensinar os primeiros passos acerca da prática docente e de suas possíveis contingências quanto ao ensino, optamos por elaborar algumas perguntas que nos norteariam a olhar para o professor à luz de sua formação, entendendo até que ponto ela o orientou no que concerne a ensino de vocabulário. O primeiro assunto introduzido foi “Formação acadêmica e vocabulário”, seguem as questões:

**Quadro 8. Questões elaboradas para o nosso questionário sobre formação acadêmica e ensino de vocabulário.**

**(Questão 2)** Sua formação acadêmica apresentou a você metodologias quanto ao ensino de vocabulário para sua futura prática docente?

**(Questão 3)** Se sim, de que maneiras se deu essa apresentação? Se não, houve, em algum momento, ainda na graduação, que você se deu conta da importância de ensinar o vocabulário nas aulas de língua materna?

**(Questão 4)** Você aprendeu a usar o dicionário como material didático nas aulas de Língua Portuguesa durante sua formação?

**(Questão 5)** Durante os estágios supervisionados de regência, você elaborou planos de aulas voltados à leitura? Que metodologias você utilizava durante essas aulas?

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nessas questões, a formação acadêmica foi o mote central para refletir sobre nosso objetivo principal: o ensino do léxico; permitindo, com isso, prevermos alguns déficits no que diz respeito às metodologias utilizadas pelos pesquisados em suas aulas. Seguindo, chegamos ao assunto “Currículo e referenciais de ensino” que compreende nosso desejo, nesta investigação de como se dá o ensino de vocabulário, de constatar como andam as interligações entre a formação de professores, sua prática em sala de aula e seu planejamento a partir do que dizem os documentos oficiais de ensino.

**Quadro 09. Questões elaboradas acerca das inquietações sobre o tratamento do vocabulário pelos currículos de ensino e a presença desses documentos no planejamento dos professores.**

**(Questão 27)** Para você, o currículo escolar está alinhado ao contexto social do aluno?

**(Questão 28)** Os referenciais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são utilizados por você no seu planejamento? Você os considera importantes? Por quê?

**(Questão 29)** Esses referenciais abordam o ensino do vocabulário? De que forma?

Fonte: Elaboração própria (2021).

Para os outros assuntos, também elaboramos novas perguntas por sentir necessidade de obter mais respostas que representem, de fato, a realidade dos trabalhos com o léxico nas aulas de LP.

**Quadro 10. União dos temas “Aulas de leitura” e “Aulas de Língua Portuguesa e as questões elaboradas a mais para estes assuntos**

**TEMA: Aulas de leitura e aulas de Língua Portuguesa**

**(Questão 1)** O que você entende por ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa?

**(Questão 10)** Você considera importante o ensino do vocabulário para a formação de alunos competentes discursivamente? Ou acredita que essa competência, sobretudo no que diz respeito à escrita, se dá apenas com o ensino da gramática?

**(Questão 12)** Você acredita que a dificuldade que muitos alunos têm de escrever e de ler pode ser associado ao reduzido vocabulário que possuem?

**(Questão 31)** As palavras que surgem em determinados momentos, devido à repercussão na mídia, passam a fazer parte do repertório lexical do aluno? Você trabalha esses usos em aulas?

Fonte: Elaboração própria (2021).

**Quadro 11. Questões pensadas para compreender mais um pouco como os professores veem o ensino do vocabulário.**

**TEMA: O ensino do vocabulário**

**(Questão 24)** A primeira pergunta do questionário foi sobre o que você entende por ensino de vocabulário. Pensando além, como você avalia o que é ou não ensino de vocabulário?

**(Questão 25)** Quando você ensina o vocabulário em suas aulas, essa percepção de que esse conteúdo é, de fato, relacionado ao vocabulário ocorre de forma consciente ou intuitiva?

**(Questão 37)** Para finalizar, você busca se reinventar, renovar sua prática e, até mesmo, melhorar suas aulas de ensino de vocabulário apesar das dificuldades que acontecem ao longo do caminho? E de que forma isso acontece?

Fonte: Elaboração própria (2021).

**Quadro 12. Perguntas elaboradas sobre dicionários.**

**TEMA: O uso do dicionário**

**(Questão 13)** Você utiliza o dicionário em suas aulas?

**(Questão 16)** Você tem dificuldades de usar o dicionário na sua prática docente? Por quê?

Fonte: Elaboração própria (2021).

No Quadro dez, apresentamos as questões que foram criadas para os assuntos “Aulas de leitura” e “Aulas de Língua Portuguesa”, que no nosso trabalho foram unificados e formaram-se um bloco único para análise. Essas questões levam os pesquisados a olhar para o seu papel como professor e ao que eles têm oferecido a seus alunos quanto à aprendizagem de temas essenciais para sua formação pessoal, profissional e ao exercício de seu desempenho como cidadão reconhecendo e fazendo valer as cobranças de realização de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita.

No quadro 11, elaboramos questões que pusessem os professores à reflexão sobre o que eles estão considerando como ensino de vocabulário, seja para planejar suas aulas ou, até

mesmo, na hora da escolha do livro didático. Também elaboramos uma questão para verificarmos como o pesquisado tem reagido à ausência do ensino de vocabulário nas escolas. Se ele entende essa importância e o que tem feito para sanar os déficits em sua prática pedagógica. Por último, adicionamos duas perguntas sobre dicionários que sentimos falta na tese de Dargel (2011). Queríamos, explicitamente, saber se o professor tem utilizado os dicionários em aulas de LP e se apresentam dificuldades em usá-lo. Dependendo das respostas, pode encontrar nesse aspecto alguns motivos para o léxico ainda ser tão difícil de ser conteúdo fundamental nos currículos e nas práticas das escolas brasileiras.

**Quadro 13. Questões que ficaram de fora do nosso trabalho, que se encontram integradas ao questionário usado por Dargel (2011)**

**3** - Quantas aulas são destinadas para a leitura durante a semana?  
**24** - Quais recursos são utilizados em suas aulas?  
**28** - Como você gostaria de trabalhar as aulas de leitura e conseqüentemente as de vocabulário?  
 Por que não ocorrem dessa forma?

Fonte: Elaboração própria (2021).

No quadro 13, apresentamos as questões que não figuraram em nosso questionário. Não temos um motivo exato para isso ou por não terem sido adaptadas. Mas, entendemos que a não inserção não compromete o questionário desenvolvido para o objetivo que temos de compreender a prática docente e a sua abordagem ao vocabulário.

Durante a aplicação do questionário, nenhum dos professores participantes entrou em contato com este pesquisador para fazer questionamentos ou mostrar descontentamento ou dúvida em relação à alguma pergunta. Pelo contrário, todos foram acessíveis e mostraram-se muito felizes por contribuírem com o trabalho já que, alguns deles, nunca participaram de um trabalho afim ou retomou contato com pesquisas científicas após seu egresso do ensino superior.

### **3.3 A ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO**

Com a elaboração, adaptação e aplicação do questionário, chegamos à seção dos procedimentos adotados em suas análises.

Primeiro, denominamos, nas análises apresentadas, a escola estadual urbana que recebe grande parte de alunos oriundos da zona rural, de **E1**; e seus professores respectivamente de **P1**, **P2** e **P3**. A escola conveniada, com público em sua maioria do centro da cidade,

denominamos de **E2** e seus professores de **P4**, **P5** e **P6**. E a escola estadual rural de **E3** e seus professores **P7** e **P8**.

Segundo, a partir da devolutiva dos questionários, dividimos os cinco assuntos relativos ao ensino do vocabulário em quadros, assim como apresentou Dargel (2011) em sua tese. Para entendermos o aspecto relativo às aulas destinadas ao léxico, dispomos as respostas dos professores às perguntas na íntegra, numa primeira análise, em blocos individuais por perguntas, com as oito respostas. Posteriormente, na organização deste trabalho, optamos por manter os blocos temáticos arranjados em quadros por pergunta, mas as respostas não foram transcritas no corpo do texto, no capítulo de análises; deixamos apenas as questões e as respostas dadas fazem parte, para consulta, nos apêndices da pesquisa.

Nisso, pudemos avaliar as respostas dos professores dentro dos temas sob à luz da fundamentação teórica que guiou as reflexões. Não optamos analisar por professor para não parecer que poderia caracterizá-lo ou expor muito uma linha de divisão no trabalho de cada um, visto que, nas análises dos blocos temáticos, conseguimos visualizar de forma ampla as diferenças, compreendendo as semelhanças e constatando a realidade do trabalho docente, mantendo o objetivo da nossa pesquisa que é o de reconhecer, a partir da prática docente, a maneira que se dá o ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa.

### 3.3.1 O perfil dos professores pesquisados

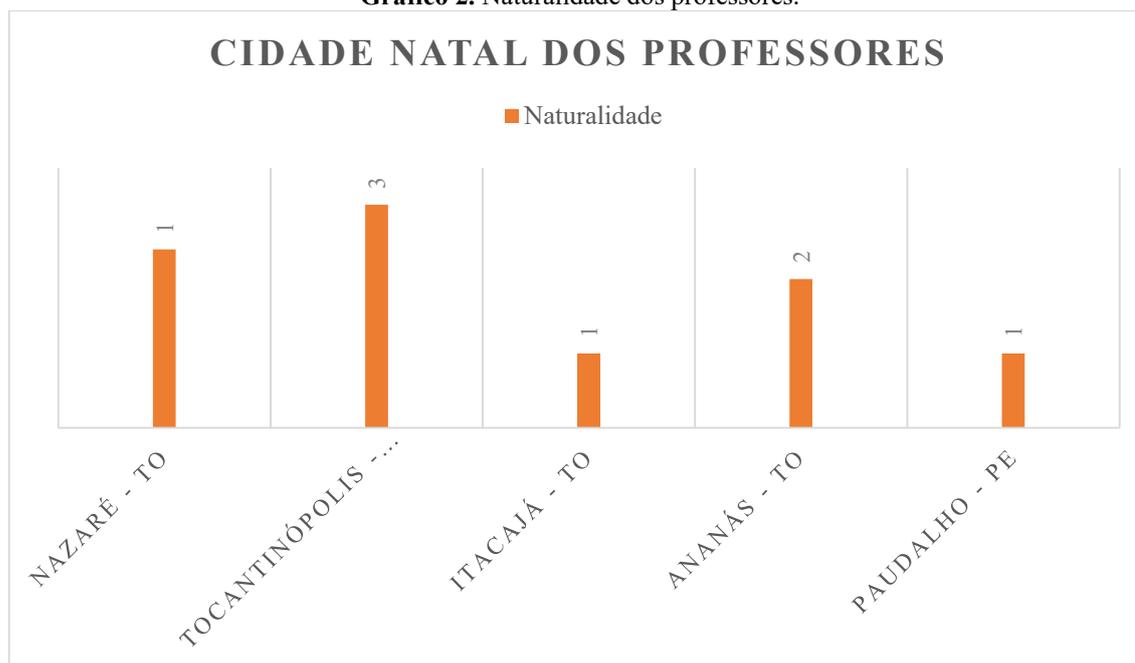
Nessa parte do trabalho, apresentamos o perfil dos professores participantes da pesquisa. Junto com a carta-convite e o questionário, encaminhamos uma ficha profissional que deveria ser respondida com informações sobre formação acadêmica e alguns dados pessoais. A partir dela, pudemos entender, inclusive, o porquê de algumas respostas dadas no questionário. Estamos nos referindo a elementos como: formação acadêmica, tempo de carreira, participação em formações continuadas etc.

Como destacado, foram convidados 8 professores; 3 da **E1**, 3 da **E2** e 2 da **E3**. Na **E1**, dois são homens e uma, mulher; na **E2** e na **E3**, todas são mulheres. Os pesquisados possuem faixa etária que varia de 25 a 59 anos de idade e, para identificar melhor cada um, vamos relacioná-los, então, por suas idades. Na **E1**, o **P1** tem 59 anos, o **P2** tem 34 anos e o **P3**, 30 anos; na **E2**: **P4** tem 27 anos, **P5** tem 25 anos e **P6**, 46 anos de idade e na **E3**: **P7** tem 34 anos e **P8** tem 44 anos.

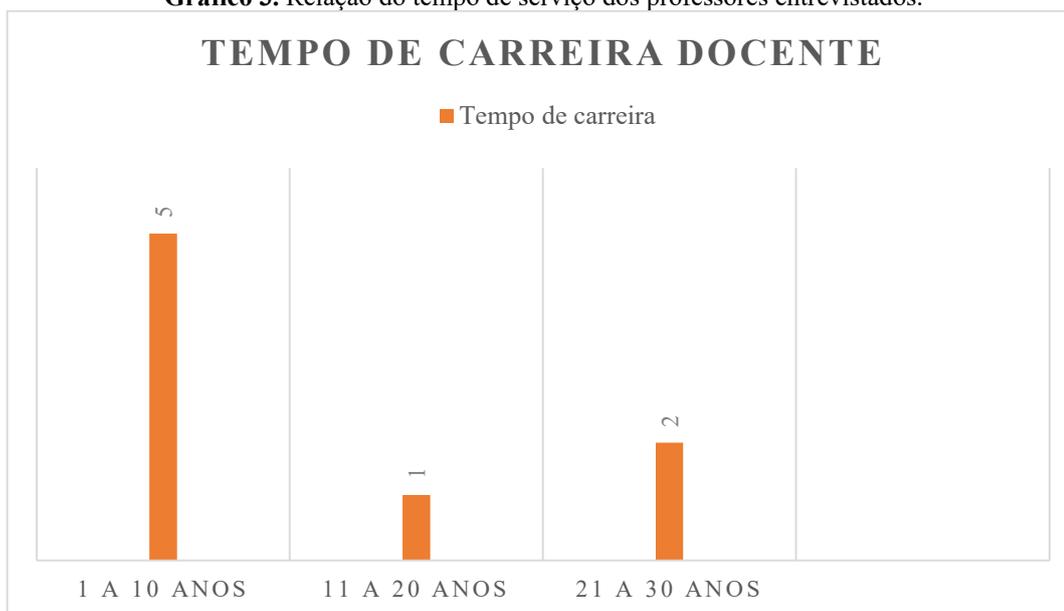
**Gráfico 1.** Relação das idades dos professores entrevistados em períodos de dez em dez anos.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dos oito professores, apenas dois nasceram em Ananás, **P5** e **P7**; **P2**, **P3** e **P6** nasceram em Tocantinópolis, localizada a 96km do nosso local de pesquisa. **P2** e **P6** residem em Ananás desde muito cedo, há 33 e 39 anos, respectivamente; já **P3**, não. Morou três anos e, atualmente, mora em Araguaína. Também reside em Araguaína, a **P7**. **P4** nasceu em Itacajá – TO, a 311km, e há 4 reside na cidade em que trabalha. **P8** é o único pesquisado que nasceu noutra estado; é natural de Paudalho – PE, mas reside em Ananás há 17 anos. **P1** é natural de Nazaré – TO, a 61km, e há 13 atua em Ananás. Os professores possuem também tempo de docência distintos que vão de 1 a 29 anos. **P1** é o que possui mais tempo de carreira docente, atuando por quase 30 anos; **P2** tem 12 anos de trabalho prestado à educação; **P3**, três anos; **P4**, três anos e meio; **P5** tem 4 anos, **P6** tem 25 anos, **P7** atua há 1 ano e **P8**, 5 anos.

**Gráfico 2.** Naturalidade dos professores.

Fonte: Elaboração própria (2021).

**Gráfico 3.** Relação do tempo de serviço dos professores entrevistados.

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

A formação dos pesquisados na educação básica se deu, em sua maioria, no ensino público. **P1**, que reside desde os últimos 13 anos em Ananás, na infância e adolescência estudou até o Ensino Médio na cidade, tendo uma breve passagem por uma escola privada no seu tempo de primário (hoje, Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º ano) na cidade de Araguaína. **P2**, **P5** e **P6** cursaram Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio nas escolas públicas de Ananás. **P3** e **P7** estudaram em Araguaína; **P4** fez as duas etapas do Ensino Fundamental na zona rural de Eldorado do Carajás – PA, cursando o Ensino Médio também em Araguaína – TO. **P8** cursou toda a sua Educação Básica no Estado de Pernambuco.

**Quadro 14. Quadro da Educação Básica relacionando, aos professores, a modalidade de ensino e a cidade onde cursaram.**

Modalidade de ensino	Cidade	Professores
Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio	Ananás - TO	P1, P2, P5 e P6
Ensino Fundamental I e II	Araguaína - TO	P3 e P7
Ensino Médio	Araguaína - TO	P3, P4 e P7

Ensino Fundamental I e II	Eldorado dos Carajás – PA (zona rural)	P4
Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio	Paudalho - PE	P8

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Quanto à formação acadêmica, apenas **P2** e **P8** graduaram-se em instituição de ensino particular, os demais formaram-se no serviço público, Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e UFT. **P3**, **P4** e **P5** possuem tempo de carreira e formação semelhantes. Ambas são formadas com habilitação em Letras Português e Literatura; dessas, apenas **P3** não possui especialização. **P1**, **P2**, **P6** e **P7** possuem habilitação dupla: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas; desses, apenas **P2** não possui nenhuma especialização. **P4** é pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e possui, junto com **P5**, uma especialização em comum: Pós-graduação em Gestão e Orientação Educacional; **P1** é pós-graduado em Português com ênfase em Gramática e Literatura e **P6** não informou sua especialização, mas todas cursadas em instituições particulares de ensino. **P7** possui pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e **P8** em Psicopedagogia. **P3** e **P7** possuem uma segunda graduação em Pedagogia.

<b>Quadro 15. Relação dos professores e suas respectivas formações acadêmicas.</b>	
Formação acadêmica	Professores
Graduação em Letras	Todos (de P1 a P8)
Dupla Licenciatura: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas	P1, P2, P6 e P7
Segunda graduação	P3 e P7
Especialização	P1, P4, P5, P6, P7 e P8

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Foram perguntados aos professores o tempo que eles lecionam a disciplina de Língua Portuguesa. **P4** e **P6** são as únicas que não lecionaram, de imediato, a matéria, com 3 e 21 anos, respectivamente. **P1**, **P2**, **P3**, **P5**, **P7** e **P8** possuem o mesmo tempo lecionando LP que seu tempo de carreira docente.

Quisemos saber também o motivo deles escolherem dar aula de Português e as respostas variam: **P1**, **P2** e **P3** disseram que era a oportunidade que tinham e precisavam trabalhar, mas com o tempo desenvolveram apreço pelo ofício; **P4** respondeu que a escolha se deu por ser formada na área, ou seja, habilitada para tal função; **P5** e **P6** sempre simpatizaram com a disciplina, dessa forma, uma escolha que nasceu de um desejo pré-existente de ambas e **P7** e **P8**, por identificação com a disciplina.

**Gráfico 4.** O que levou os professores a escolherem dar aulas de Língua Portuguesa.



**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Outro ponto questionado na ficha dos professores foi se eles se sentem seguros – e confortáveis – em lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. **P2** respondeu que não, pois a experiência é que traz a segurança; **P4** disse ter receio de não conseguir repassar de forma clara e significativa para os alunos conteúdos que ela nunca ministrou; **P3**, **P6** e **P8** se sentem, sim, seguras e confortáveis; **P5** disse que, “embora haja alguns conteúdos que não tenha domínio, eu me sinto segura por ter facilidade de assimilar e transmitir o aprendizado”; **P1** respondeu que, nos dias de hoje, ensinar LP está mais fácil do que na época em que ele começou a lecionar, pois tinha que recorrer a livros dos colegas professores, porque na escola não tinha exemplares disponíveis para todos e **P7** disse que se sente insegura quando se trata de ensino da gramática.

Os pesquisados trabalham em turmas distintas, nas suas escolas: **P1** leciona LP em turmas de Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); **P2**, há mais de 5 anos, leciona, exclusivamente, em turmas de nono ano; **P3**, desde sua formação, leciona em turmas de sexto ano; **P4**, atualmente, trabalha com turmas de sexto a oitavo; **P5** em turmas de sexto; **P6** leciona em turmas de sexto a nono ano; **P7** leciona no oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II e na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio e **P8** no sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio. Portanto, somente **P6** ministra aulas em todas as turmas do Ensino Fundamental II.

Os professores apontaram se já tiveram arrependimentos dando aula de LP e se eles se sentem realizados ministrando essas aulas. Aqui, diferentemente dos outros pontos apresentados, optamos por transcrever as falas assim como foram ditas nas fichas:

**Quadro 16.** Falas dos professores sobre suas realizações e arrependimentos ministrando aulas de Língua Portuguesa.

Professor	Em quais momentos você se sente realizado dando aulas de LP?	Em quais momentos você sente arrependimento?
<b>P1</b>	Quando encontramos alunos dedicados (antigamente eram mais) e que fazem muitas perguntas em sala de aula.	Não citou arrependimentos.
<b>P2</b>	Quando percebo que ajudo a realizar sonhos.	Não tenho arrependimentos.
<b>P3</b>	Sinto-me realizada quando vejo que meus alunos conseguiram aprender e reconhecem que o que aprenderam servirá para toda vida.	Ainda não tive momentos de arrependimento na minha prática docente.
<b>P4</b>	No momento em que eu consigo perceber que de	Quando eu percebo que o que estou ministrando

	<p>fato o aluno conseguiu melhorar seu desempenho nas aulas e quando o aluno diz que começou a gostar de português a partir das minhas aulas (relatos de alunos).</p>	<p>parece não fazer sentido para o aluno ou quando vejo o desinteresse do aluno em participar das aulas e eu não consigo fazer muita coisa para mudar isso, apesar de tentar de diversas maneiras.</p>
<b>P5</b>	<p>Quando eu tenho uma devolutiva bacana, seja participativa nas aulas ou mesmo ao corrigir o material que passo para eles em sala.</p>	<p>Em vários momentos. Primeiro quando o sistema me obriga a dar notas ou aprovar um aluno mesmo quando eu sei que ele não teve aproveitamento. Segundo porque na educação números e estatísticas são mais importantes que qualquer outra coisa. Terceiro porque nos sobrecarregam de projetos, evidências e na sala de aula não conseguimos dar nosso melhor, por falta de tempo para planejamento.</p>
<b>P6</b>	<p>Me sinto realizada quando vejo os alunos envolvidos, motivados.</p>	<p>Acho que a palavra arrependimento talvez não seria a palavra para descrever esse sentimento, mas triste quando vejo que</p>

		os meus objetivos não foram alcançados.
<b>P7</b>	Quando consigo despertar nos alunos o gosto pela leitura.	Ainda não me arrependi.
<b>P8</b>	Quando faço meu planejamento e tudo ocorre como planejei.	Não sinto arrependimento.

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

Os professores, em sua maioria, quando respondem o que os deixam realizados falam o mesmo: perceber seus alunos interessados em suas aulas e conscientes de que as aulas podem mudar suas vidas e os ajudar a realizar seus sonhos. Quanto aos arrependimentos, **P6** diz que é mais o sentimento de tristeza, na verdade, quando não consegue atingir os objetivos com suas aulas; **P5** sente arrependimento em sua escolha quando percebe que o sistema exige quantidade, e não qualidade, desse modo, o trabalho passa mais a ser uma resposta às cobranças do Estado do que planejamentos que ajudem, de fato, os alunos na sua formação; **P4** se sente arrependida ao observar o desinteresse do aluno e que todos os seus esforços parecem ser em vão; **P2**, **P3**, **P7** e **P8** não sentem arrependimentos em nenhum momento quanto às aulas ministradas de LP e **P1** não relatou se tem ou não arrependimentos.

Para finalizar, achamos de suma importância perguntar aos pesquisados se já participaram de formação continuada voltada à disciplina de LP, se sim, como se deu. Constatamos que as professoras com tempo de carreira semelhantes – e mais recentes – **P3**, **P4**, **P5** e **P7** nunca participaram de nenhuma formação. Veremos, no relato dos demais professores, uma mudança na oferta de formações considerando o tempo em que elas aconteceram, as gestões que existiam e que se preocupavam com esse foco e que hoje estão cada vez mais raras.

**P2** disse que já participou de formações ofertadas pela SEDUC-TO e citou um dos programas que participou: o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) que, segundo ele, o ajudou muito em sua prática docente. **P6** também citou o GESTAR e cursos oferecidos pelo Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (CESGRANRIO), na cidade de Araguaína, “eram estudos direcionados para trabalharmos com as habilidades propostas nos EIXOS norteadores.” **P8** citou apenas os locais e o turno das formações que participou, sem especificar como ocorreram.

Já **P1** nos apresentou uma resposta muito interessante, pois revela que antigamente tinham mais cursos de formação e que a realidade era outra em relação à sala de aula e aos professores que ministravam. A seguir, a resposta de **P1** na íntegra:

Particpei de vários Cursos de Formação Continuada do Governo do Estado do Tocantins, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. A começar pelos famosos PCN (Parâmetros Curriculares Nacional) e depois PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio), na década de 90. Como ministrava mais aulas de Educação Física, os fiz nesta área, PCN e PCNEM. Depois o Governo do Estado implantou o “Programa de Formação Continuada”, Parâmetros em Ação, onde particpei também como professor de Educação Física. Depois do Concurso de Estado (2002), o Governo firmou uma parceria com o Conselho Britânico e criaram o “Tocantins English Project” (2003 a 2004). Obs: Vale ressaltar que na época era muito comum o professor ministrar várias disciplinas fora da área, por falta de especialistas. Nestas condições já ministrei, além de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, aulas de: Geografia, História, Ciências, Arte, Religião, Química e Física (no Ensino Fundamental) e Biologia, Sociologia, Filosofia (no Ensino Médio). Uma verdadeira polivalência. (Resposta do **P1** sobre participação em formação continuada de Língua Portuguesa, 2021).

Essa resposta nos oferece campos de visualização sobre realidades díspares. Antes, quando não havia exigências quanto às especialidades, existiam mais formações para preparar esses professores quanto aos desafios de lidar com disciplinas que não eram de sua alçada. Hoje, a partir de reformulações nos critérios educacionais com restrições aos licenciados de ministrarem aulas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em suas respectivas áreas, se esvaíram as formações, diminuíram-nas, talvez por acreditar nessa capacidade do professor de estar habilitado para a função. Mas a verdade é que nunca é demais a preparação, a busca por conhecimento e a renovação de práticas pedagógicas e o Estado tem obrigação de oferecer esse aperfeiçoamento aos seus docentes.

A ficha profissional respondida pelos pesquisados nos revela particularidades sobre sua formação e prática e nos ajuda a entender muitas de suas respostas. Os oito professores possuem trajetórias diferentes, mas com traços em comum: a busca por oferecer ao aluno meios de aprender e de se realizar por meio da educação. Independente do tempo de serviço, fica explícito a entrega deles nesta busca.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

##### 4.1 PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: A DEMANDA E O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DO VOCABULÁRIO

Nesta parte do trabalho, estamos diante dos dados fornecidos pelos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa que compõem o universo populacional desta pesquisa.

Os dados, na íntegra, assim como respondidos por cada entrevistado podem ser consultados nos apêndices deste trabalho. No capítulo, foram dispostas em quadros temáticos ligados, de forma geral, ao ensino de vocabulário que é o nosso objeto de estudo e de investigação as perguntas feitas aos participantes da pesquisa. Por isso, elaboramos os quadros seguindo os seguintes assuntos: “aulas de Língua Portuguesa e aulas de leitura”, “o uso do dicionário”, “o ensino do vocabulário”, “formação acadêmica e vocabulário” e “currículo e referenciais de ensino”.

##### Quadro 17 – Aulas de leitura e aulas de Língua Portuguesa

<b>Questão 1)</b> O que você entende por ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa?
<b>(Questão 6)</b> Voltando agora à sua prática docente: você realiza aulas de leitura? Como se dá? E o que você compreende por aula de leitura? (DARGEL, 2011, p. 231)
<b>(Questão 7)</b> Os alunos se interessam por esse tipo de aula? Se sim, de que forma apresentam esse interesse? (DARGEL, 2011, p. 231)
<b>(Questão 8)</b> Como é trabalhado o ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa? Há algum momento em suas aulas destinado especificamente ao ensino do vocabulário? Como é feito isso? (DARGEL, 2011, p. 231)
<b>(Questão 9)</b> Para você qual deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 232)
<b>(Questão 10)</b> Você considera importante o ensino do vocabulário para a formação de alunos competentes discursivamente? Ou acredita que essa competência, sobretudo no que diz respeito à escrita, se dá apenas com o ensino da gramática?
<b>(Questão 11)</b> O que você considera, nas aulas de língua materna, formar o aluno completamente letrado?
<b>(Questão 12)</b> Você acredita que a dificuldade que muitos alunos têm de escrever e de ler pode ser associado ao reduzido vocabulário que possuem?
<b>(Questão 23)</b> Você acha que seus alunos conseguem aplicar na produção de textos as palavras aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 232)
<b>(Questão 26)</b> Você acha importante o ensino de vocabulário? Como se processa esse ensino? Que dificuldades você encontra no ensino de vocabulário? (DARGEL, 2011, p. 232)
<b>(Questão 31)</b> As palavras que surgem em determinados momentos, devido à repercussão na mídia, passam a fazer parte do repertório lexical do aluno? Você trabalha esses usos em aulas?

**(Questão 32)** Você percebe que seus alunos incorporam no vocabulário ativo as palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 233)

**(Questão 33)** O que você prefere trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? (DARGEL, 2011, p. 232)

**(Questão 34)** O que você acha que seus alunos preferem estudar nas aulas de Língua Portuguesa? Em que você se baseia para afirmar isso? (DARGEL, 2011, p. 233)

Fonte: Pesquisa do autor (2021).

Na primeira questão, que aborda o que os docentes entendem ser o ensino de vocabulário, muitas respostas se assemelham e chegam a um único lugar: o estudo do significado das palavras. Algumas respostas foram incorporando outras noções a esse viés, completando que o estudo do vocabulário enriquece o repertório lexical do aluno, permitindo-lhe compreender distintos significados dependendo do seu contexto de uso. Mas duas respostas nos chamam a atenção quanto às definições dadas, são elas: **P4** – “Conseguir dizer e escrever aquilo que deseja de maneiras diferentes.” **P5** – “Memorização de palavras suficientes para formar frases e textos.”.

**P4** e **P5**, nesse aspecto, limitam o estudo do vocabulário às práticas de escrita, o que é, sim, um dos recursos beneficiados quando possuímos um vocabulário rico, mas não o único. E a palavra utilizada por **P5**, “memorização”, revela que ainda existem práticas ligadas às ideias tradicionalistas de ensino quanto à aprendizagem, como se “decorar” fosse a única forma que os alunos têm para fixação de um conteúdo.

No entanto, entendendo que o ensino do vocabulário contribui para que o indivíduo se realize socialmente, interagindo e respondendo às cobranças que as práticas sociais de leitura e de escrita exigem dele, um dos objetivos deste ensino é orientar o aluno a desenvolver relações que levem em consideração o seu lugar no momento do discurso, pois

Não se pode esquecer que, muitas vezes, os problemas de leitura e escrita que o aluno enfrenta em seu cotidiano passam pela falta do conhecimento de um vocabulário amplo, além daquele que ele traz de sua comunidade de fala. Por isso é que o ensino de vocabulário não pode ser desmembrado de uma produção textual ampla e que vise um sentido mais vasto do que simplesmente conhecer novas palavras, mas deve ser um ensino que vise um leitor/ouvinte e um falante/escrivente que saiba adequar sua fala/escrita aos diferentes públicos com o qual ele, como indivíduo social, vivencia em seu cotidiano. (SERRA, 2016, p.02).

Sendo assim, a significação de palavras por si só não confere ao falante de uma língua domínio pleno sobre essa língua, mas a composição que é feita entre ensino de vocabulário e suas demandas, sobretudo as ligadas ao texto. Portanto, quando se contextualiza o ensino, permite que o falante amplie seu repertório lexical e garanta qualidade discursiva em suas realizações sociais.

Na questão seis, observamos que os professores da **E1: P1, P2 e P3** compreendem aula de leitura de forma semelhante, pois ambos citam projetos que desenvolvem em sua prática, identificadas como aulas de leitura. Isso se dá pelo fato de que a escola em que lecionam ter em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma ação que envolve a leitura de livros literários, semanalmente, que resulta na socialização do livro lido, seja oral ou por resenhas escritas, pelos alunos.

Na **E2**, analisando a resposta de **P5**, não existe um projeto específico voltado à leitura, mas ambos desenvolvem técnicas que definem como aulas de leitura: rodas de leitura, visita à biblioteca, junção com gêneros textuais, realizações dessa prática seja de maneira individual ou coletiva, preconizando aos alunos a interpretarem o que leem, compreendendo todas as informações que estejam no texto ou fora dele para o exercício de compreensão geral da leitura.

Na **E3**, a **P7** não citou práticas específicas que realiza em suas aulas, apenas deu exemplos de como a leitura pode estar presente nas aulas de português. E **P8**, acreditando na importância das aulas de leitura para a ampliação do vocabulário do aluno, comentou que realiza aulas de leitura com alguns gêneros textuais, como contos e crônicas.

Vemos que as aulas de leitura são utilizadas como momentos em que os alunos se apropriam de livros para uma leitura que pode ou não despertar a fruição, mas que, de acordo com as respostas dadas pelos professores, não constatamos um fim para essas aulas, mesmo que um e outro cite a ampliação vocabular como finalidade. Nesse ponto, não conseguimos visualizar objetivos que levem os alunos a se envolverem totalmente na aula de leitura para fomentar seu léxico, utilizando essas aulas, de fato, para expandir seu vocabulário.

Em suas respostas, os professores mostraram que não exploram o estudo do vocabulário, relacionado às práticas de leituras, para desenvolver competências e habilidades ligadas à cognição do aluno, que deveria valer-se dos saberes que ele traz consigo para o espaço escolar (DARGEL, 2011, p. 249).

Ao serem questionados acerca do interesse dos alunos pelas aulas de leitura, na questão sete, obtivemos respostas distintas. Como alguns professores reduziram a prática de aulas de leitura apenas aos livros que os alunos devem ler semanalmente, **P1** respondeu que poucos se destacam pela leitura e que, ao serem cobrados para socializar as leituras dos livros, dão respostas retiradas do próprio livro, excertos copiados como respostas às perguntas feitas pelo professor na ficha de leitura. **P7** exemplificou o interesse de seus alunos por gostarem de ler em voz alta para toda a turma. **P4** disse que a maioria dos alunos não demonstra interesse, a não ser os que já possuem o hábito de leitura. **P3** e **P5**, professoras de turmas de sexto ano, responderam que os alunos têm interesse pelas aulas e agem com entusiasmo, interagindo com

dedicação a tudo que é proposto. **P2** definiu como uma luta árdua o fato de conquistar a atenção dos alunos para o prazer da leitura, mas ressaltou as práticas que a escola tem realizado para tentar sanar esse desinteresse. **P6** e **P8** disseram que nem todos os alunos têm interesse, mas se desdobram para driblar essa realidade até mesmo pela consciência que têm do valor das aulas de vocabulário.

Reiteramos que faltou aos professores serem mais objetivos para relatar como se dão essas aulas de leitura, se existe contextualização dos livros lidos, se exploram temáticas para exemplificar significados e contextos de uso, a meta que eles traçam para essas aulas etc. O ensino de vocabulário, independentemente da abordagem que o professor escolhe utilizar, mas se ele

[...] for realizado de maneira eficiente, haverá a ampliação do conhecimento lexical do aluno e, conseqüentemente, uma melhora na qualidade da aprendizagem da Língua Portuguesa como um todo. A pessoa detentora de um melhor repertório lexical manifesta maior poder do mundo referencial e, assim, não apenas compreende de forma mais eficaz o que lhe é dito como também expõe com mais propriedade as suas ideias. (DARGEL, 2011, p. 77).

Os professores demonstram conhecimento acerca do que é ensino de vocabulário, sabem o que ele proporciona na aprendizagem dos alunos, porém, ainda na sua prática faltam mecanismos que os ajudem, concretamente, a implantar este ensino considerando tudo o que ele abarca quanto à diversidade do léxico de uma língua.

Na questão oito, ao serem questionados como realizam as aulas de vocabulário em suas aulas, os professores expuseram divergências em suas práticas. **P1** justificou que, por trabalhar com turmas da modalidade EJA e o tempo das aulas ser mais curto, não planeja aulas específicas para ensinar vocabulário, optando por trabalhos complementares, como atividades de pesquisas para casa. **P2** e **P3** afirmaram separar aulas específicas, mas focando nas palavras que consideram ser desconhecidas pelos alunos; palavras retiradas, principalmente, de textos trabalhados em aula, propondo a significação e a adequação a diversos contextos, porém não demonstraram quais elementos operam para ampliar o conhecimento do aluno aos distintos sentidos que uma palavra pode ter, subentendendo que essas aulas ficam restritas à caça do significado no dicionário. **P4** não separa momentos exclusivos para trabalhar o vocabulário em aulas e se utiliza do dicionário frente à necessidade que os alunos demonstram ter na leitura de um texto quando desconhece alguns significados, ou seja, restringindo o ensino de vocabulário também à significação e tendo o dicionário como um suporte para fins de consultas esporádicas e não como material pedagógico imprescindível no desenvolvimento linguístico do estudante.

**P5** relata que as aulas de vocabulário são realizadas numa união entre temas gramaticais com gêneros textuais, se valendo do dicionário para fortalecer o vocabulário dos alunos a partir dessas descobertas que eles podem fazer apropriando-se dos sentidos e funções que as palavras têm no discurso. Neste relato, compreendemos que a professora movimenta assuntos distintos buscando relações entre si que despertem o conhecimento do aluno quanto à interdependência presente, por exemplo, na constituição de um gênero e os elementos que o fazem alcançar seu público e sua intencionalidade. Aqui, entendemos que o vocabulário aparece, inconscientemente ou não, possibilitando o aluno visualizar que suas escolhas lexicais definem o objetivo de sua mensagem. **P7** e **P8** realizam suas aulas de vocabulário propondo ditados ao final de cada aula e alinhando a temática ao ensino de ortografia, respectivamente. **P6** não respondeu como realiza as aulas de vocabulário.

Notamos, mais uma vez, que os professores relacionam o estudo do vocabulário à significação de palavras desconhecidas que se apresentam em textos e nos demais elementos que compõem uma aula de Língua Portuguesa. Contudo, assim como exposto no pensamento de Kaufman e Rodriguez (2007), para formar leitores competentes discursivamente é preciso não somente se utilizar de textos impressos fornecidos pela escola, como também de todo discurso produzido e de circulação no meio extraescolar. É essa diversidade de leituras, e de propósitos, que formam alunos letrados e capazes de ler e conferir sentidos às coisas dependendo do seu contexto de inserção.

Ainda sobre a questão oito, e voltados às respostas de **P2** e **P3**, vale ressaltar e reafirmar que ensino de vocabulário é bem mais do que a significação de palavras com utilização de dicionários e/ou glossários. Se o aluno desconhece determinada palavra com a qual manteve contato por meio do texto, na leitura, não seria melhor o professor partir das dúvidas que surgem nesse contato dos alunos com os recursos linguísticos e discursivos? A partir disso, averiguaria o que é ou não desconhecido a eles. Nessa intenção de suprir os questionamentos do estudante sem levá-lo, primeiramente, à reflexão, os docentes repetem o mesmo que os autores dos livros fazem ao tentar adivinhar quais palavras serão novas ou despertará inquietação. Com o espaço para o aluno ler, pensar e separar aquelas palavras que desconhecem, o professor consegue propor a compreensão global do texto ao aluno. Se insistirmos em considerar o ensino do vocabulário e o uso do dicionário às palavras julgadas por nós desconhecidas, limitaremos o conhecimento do aluno. No ensino-aprendizagem de vocabulário, trabalhamos com inúmeras possibilidades e não somente com significação. Temos, no dicionário, recursos para ensinar antônimo, sinônimo, qual palavra se adequa mais a um determinado contexto etc. Porém, o que vemos nessas respostas é o desconhecimento dos docentes em relação ao dicionário e às suas

possibilidades de uso dentro da sala de aula, priorizando, mais uma vez, o ensino do léxico atrelado apenas à ortografia e aos significados de palavras.

Na questão nove, sobre o objetivo das aulas de Língua Portuguesa, os professores demonstraram estar cientes, na teoria, do papel que essa disciplina ocupa na vida dos seus alunos, dando respostas semelhantes ao que o PCN (BRASIL, 1998) define como papel da escola que é de promover ações que os façam utilizar-se de diversos saberes, empregando-os na língua e na sua interação em sociedade. Deste pensamento, **P2**, **P3**, **P4**, **P6**, **P7** e **P8** compartilharam. **P1** não foi claro em sua resposta, apenas citou que, antigamente, ao ingressar num curso técnico, as aulas de Língua Portuguesa eram divididas por subáreas: aulas de gramática todos os dias, de literatura e de redação uma vez por semana, cada. E a **P5** resumiu que o objetivo é o de despertar nos alunos competências e habilidades para leitura e escrita.

Na questão dez, formulada para compreendermos como o professor enxerga o ensino do vocabulário na formação de alunos competentes discursivamente, a maioria concordou que, sem dúvidas, estudar o vocabulário permite que os alunos se desenvolvam na escrita por meio dos conhecimentos que adquirem sobre a língua e sua pluralidade, uma vez que, alinhados as relações semânticas e de uso, os alunos operam formulações discursivas que atendam a demanda do emprego linguístico no meio social. **P5**, diferentemente de seus colegas, disse que a realidade desse ensino está longe do ideal, pois, o estudo do vocabulário pode estar resumido a “meras práticas”, podendo inferir-se – e constatar – a pouca abordagem que se faz do vocabulário em sala de aula. E **P8** caracterizou como uma simbiose as competências discursivas do estudante, pois é a partir da gramática (estudo de regras conferindo a normatização da escrita e do “escrever bem”) e do léxico (as palavras disponíveis na língua para adesão ao discurso do dia a dia) que o falante poderá se expressar com êxito.

A partir disso, e tendo a Linguística Aplicada como aliada nestas discussões sobre a importância do enriquecimento linguístico conseguido por meio de práticas discursivas fornecidas pelo estudo do vocabulário, Bortone (2012) avalia que

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos e discursivos necessários para o exercício da cidadania. (BORTONE, 2012, p.199).

Por isso, não cabe polarizar o ensino de Língua Portuguesa e nem redirecionar funções às mais distintas áreas da linguística. Estudar o vocabulário é possibilitar a exploração do léxico em sua amplitude e diversidade, fortalecendo a inteligibilidade do falante sobre a língua e seus funcionamentos.

Quando perguntamos sobre o que, nas aulas de língua materna, forma um aluno completamente letrado (questão 11), obtivemos como resposta de **P2**, **P4**, **P6** e **P7** que ler, escrever, se posicionar, ter acesso às mais diversas formas de materiais que incitem a leitura e a escrita proporcionam esse letramento que o faz capaz de interagir bem em sociedade. **P1** mostrou-se preocupado com a formação dos alunos, porém não conseguiu definir uma noção sobre o ser letrado pelas aulas de Língua Portuguesa, apenas enfatizou que, nas séries iniciais, deveriam ter professores mais capacitados na alfabetização. **P5** definiu que é o estudo dos gêneros textuais que forma esse aluno letrado, podendo estar inspirada nas concepções já apontadas neste trabalho de Faraco e Castro (1999) que diz que o texto deve ser o objeto de uso valorizado para o ensino de língua, tanto as ideias prático-discursivas como as normatizações que devem ser abordadas a partir das informações fornecidas pelo texto. **P8** abordou a mutabilidade da língua para afirmar que nenhum aluno domina totalmente a leitura e a escrita, devido essa manifestação viva que o léxico oferta às relações linguísticas e **P3** não concedeu uma resposta à pergunta. Diante dessas respostas, voltamos às ideias de Bortone (2012) que comenta sobre o papel da escola diante desta necessidade de formação de alunos letrados

[...] a função primordial e urgente da escola deve ser a de proporcionar um conjunto de práticas para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Decorar conteúdos que nada significam para sua vida não contribui para que os alunos se tornem cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente e reflexivamente na sociedade. É necessário construir aprendizagens que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja assimilação é considerada essencial para que possam exercer seus direitos e deveres. Para tal, é fundamental que eles se apropriem não só do conhecimento, mas também das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso, portanto, torná-los letrados. (BORTONE, 2012, p.193).

Torná-los letrados é dar a todos os alunos a viabilidade de lerem o universo a partir de perspectivas múltiplas e que os diga sobre como as coisas são, podem ser ou o que deve ser feito para fazê-las. Ler e escrever são práticas que podem deixar muitos em situações delicadas quando lhes faltam subsídios básicos, que se aprende em determinada fase escolar. Sobretudo, ligados ao ensino de língua materna, que se apliquem possibilidades distintas de enriquecer seu vocabulário, buscando relacionar palavras aos seus referentes; incitando a troca de uma lexia por outra, num texto ou num discurso; conferindo os efeitos de sentido que uma palavra tem em detrimento de outra, dependendo de seu uso etc.

Na questão 12, o questionamento que propusemos tratava-se sobre o fato de muitos alunos terem dificuldade na leitura e na escrita e se isso era consequência de um vocabulário reduzido. **P1, P2, P3, P4 e P7** concordaram que essa dificuldade advém de um repertório lexical mínimo e acrescentam que a má alfabetização, a falta do hábito de leitura e da escrita cooperam para que tenham entraves na realização de tais práticas. **P8** também concorda, no entanto, traz em sua resposta marcas de um conhecimento que não se adapta mais frente aos estudos que a linguística apresenta nesses últimos anos, considerando “errado” formas de comunicação que não estejam iguais às preconizadas pela variedade padrão da língua, denominada como culta; ou seja, ela define que o contato de um aprendiz com um falante que tem marcas dialetais, ou possui uma variedade diferente, incentiva a apreensão do “erro” na sua fala, justificando que a aprendizagem e ampliação do vocabulário vem do ver e do ouvir. **P5** não concorda com a pergunta, pois credita esta dificuldade ao fato de terem tido uma alfabetização ruim e **P6** ressalta que não é necessariamente uma verdade haja vista alunos que apresentam deficiências, mentais e/ou intelectuais, e que não desenvolvem tais habilidades.

Com isso, vemos que a Lexicologia não está tão longe assim dos estudos de letramento. É necessário apropriar-se, adequadamente, da linguagem e fazer dela, numa interação social, momentos de trocas frutíferas que façam crescer o “dicionário da memória” humana e potencializar sua capacidade de corresponder às atividades sociais derivadas do papel da escrita e da leitura. O letramento ideológico (ver STREET, 2014) é o meio eficaz de fazer crescer os estudos linguísticos e conscientizar os professores a ensinar a língua, incluindo a interação e o contexto social de cada estudante. Assim,

Ferreira (1985, p. 35) assinala que o ensino de uma língua (tanto estrangeira como materna) tem como um de seus principais objetivos a ampliação da competência lexical do aluno. Para que esse objetivo seja alcançado, há, portanto, a necessidade de vocabulário. Por se saber que o vocabulário apresenta “caráter ilimitado e aparentemente não estruturado”, temos notado que há dificuldades para professores e para alunos no que concerne à sua aprendizagem. De acordo com esse autor, o ensino de vocabulário, realizado antigamente, processava-se como uma atividade não-sistematizada em que os alunos eram obrigados a memorizar listas de vocábulos. Esse fato fazia com que a aprendizagem das línguas se transformasse em um “trabalho ingrato e penoso que levava muitos alunos a sossobrar”. (DARGEL, 2011, p. 45)

Ou seja, é importantíssimo efetivar o estudo do vocabulário na prática docente para propiciar o desenvolvimento do aluno e seu domínio às relações da língua com o contexto interacional, compreendendo significados, usos e efeitos desse aprendizado na comunicação e socialização.

Partindo para a questão 23, os docentes foram indagados sobre a existência, por parte dos alunos, de movimentação de palavras aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa em seus

textos, na prática de produção. A maioria disse que sim, que os alunos aplicam as palavras que aprendem em aulas durante suas produções textuais. Voltando, inclusive, a perguntas feitas nesse bloco sobre aulas de leitura e aulas de Língua Portuguesa, encontramos divergências ou, pelo menos, contrapontos em algumas respostas, já que ao serem perguntados se realizam aulas de leitura ou de que forma ensinam o vocabulário, alguns professores disseram que não separam aulas específicas para esse estudo ou quando realizam estão se utilizando da significação de palavras, tendo o dicionário como este recurso que permite conhecer palavras e sentidos novos. Entretanto, surge um questionamento: como os alunos estão conseguindo aplicar o conhecimento de palavras novas em suas produções se, nem sempre, existem aulas que os levem a conhecer, de fato, a palavra, seus contextos de uso, suas possibilidades semânticas, estando limitados apenas à significação que, muitas vezes, nem contextualiza os distintos conceitos para um mesmo significante? Por esse lado, entender o dicionário não apenas como suporte esporádico, mas como um texto que expande suas informações e as oferecem para inúmeros empregos. Assim,

Em relação ao desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual, são múltiplos os recursos que o dicionário oferece, a iniciar pela informação a respeito do sentido único ou dos múltiplos significados das palavras. A dimensão semântica, articulada pelas definições e pelas redes de acepções nos casos de polissemia, torna ainda evidente o papel dos contextos para a determinação dos significados. De igual modo, o próprio conhecimento da existência de itens lexicais simples ou sintagmáticos por si só já significa uma ampliação do acervo lexical do aluno. (KRIEGER, 2012, p. 178).

Então, é preciso saber dominar o dicionário neste ensino que amplie o vocabulário do falante, mas que o faça aprimorar sua escrita diante destes contatos que o professor apresenta aos seus alunos seja pelos textos, pelas mídias ou pelos materiais extraescolares de que fazem uso no âmbito escolar. Sendo assim, o planejamento pedagógico do professor precisa adotar métodos que levem em consideração as necessidades que os alunos têm de dominar determinados conceitos ou de explorar outros significados para uma palavra que ele costuma usar. O que não pode acontecer é reduzir o trabalho com o vocabulário e com o dicionário a exercícios mecânicos que tenham como intuito a memorização ou a correção da grafia de certas palavras.

Seja por comodismo, seja por falta de insumos e de incentivos, parece ser comum a opção dos professores por aulas que interpretem de forma muito literal a gramaticalidade das regras em detrimento da interação, do contexto, da polissemia, dos efeitos de sentido que as palavras podem ter em diferentes usos e meios de veiculação etc.; também não se leva em conta

a pluralidade de materiais que podem garantir a coerência e a coesão dos textos. Ocorrendo, desse modo, que as atividades de significação e de ortografia, por exemplo, sejam utilizadas com frequência, limitando a vastidão de possibilidades de se olhar o léxico como deveria ser, de fato, apreciado.

A questão 26 “Você acha importante o ensino de vocabulário? Como se processa esse ensino? Que dificuldades você encontra no ensino de vocabulário?” (DARGEL, 2011, p. 232) mobilizou respostas diferentes, mas que vem reiterando o que já supomos que acontece nas aulas de Língua Portuguesa: o desconhecimento do professor em planejar aulas que privilegiem o estudo do vocabulário.

O **P1** afirmou que acha importante o ensino de vocabulário, mas quanto às dificuldades que ele encontra para ministrar esse tipo de aula resumiu ao fato de que os alunos não conhecem a ordem alfabética. Pressupomos, a partir dessa resposta, que ele está relacionando o estudo do vocabulário ao dicionário e, desse modo, seus alunos não sabem utilizá-los devidamente por desconhecerem a ordem alfabética que organiza as suas entradas. Sobre isso é importante enfatizar que o professor precisa estar atento às escolhas que se fazem dos dicionários usados em aula e ensinar ao aluno como se apropriar de todos os seus recursos, pois

A compreensão do dicionário como texto, fortemente moldado pela projeção das necessidades de um consultante, torna-se importante para seu uso como instrumento didático. No contexto da relação dicionário-ensino, é ainda importante salientar que não há apenas “um” ou “o” dicionário escolar, mas dicionários escolares que constituem uma categoria de obras de referência adequadas ao ensino em suas diferentes etapas. Assim como o professor é levado a escolher materiais didáticos adequados aos seus projetos de ensino, precisa também fazer escolhas pertinentes no campo da Lexicografia de valor pedagógico. (KRIEGER, 2012, p. 171)

**P2** também considera importante o ensino do vocabulário e, por sua resposta na íntegra, compreendemos que o fato de os alunos desconhecerem muitas palavras, sobretudo, as presentes nos livros literários que não possuem glossários, se dá pela ausência da cobrança desse ensino em aulas, mesmo o professor sendo um dos entrevistados que diz planejar aulas específicas sobre vocabulário. **P4** considera importante o trabalho com o vocabulário e afirmou sentir dificuldade para diversificar e planejar aulas com a temática. **P5** reafirma o que ela havia dito numa questão anterior sobre a junção do ensino do vocabulário a outros temas para facilitar a compreensão e assimilação dos alunos; **P5** considera importante o ensino, no entanto disse que não existe tempo suficiente para planejar aulas sobre vocabulário. **P6**, mesmo concordando com seus colegas sobre a importância de ensinar o vocabulário, não realiza de forma contínua esse ensino, pois, muitas vezes, não existe material disponível para trabalhar com todos os

alunos ao mesmo tempo – não citou quais seriam os materiais necessários para diversificar ou implantar essa prática. **P7** não especificou como acontece suas aulas de vocabulário e nem apontou dificuldades no processo, restringiu-se a dizer que considera importante pelo fato de os alunos acessarem vários significados para uma só palavra, **P8** respondeu que “Sim, pois é através da expressão, o nível de linguagem, que revela o grau de conhecimento de mundo de uma pessoa.” e **P3** não respondeu como se processa o seu ensino de vocabulário e nem se o considera importante.

Estamos vendo que os professores, nesse bloco de questões sobre aulas de leitura e aulas de Língua Portuguesa, vão apresentando algumas contradições em suas práticas quando, por exemplo, dizem que realizam aulas específicas de vocabulários, ou quando tratam do vocabulário como inerente às práticas que abusam do significado de palavras, mas que os alunos não são cobrados quanto à diversidade em seu repertório lexical etc., podendo visualizar que não ocorre métodos de ensino coesos com o que entendem por aula de vocabulário.

Quanto ao ensino do vocabulário, e voltando aos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, lembrando o que Dargel (2011) define como função dessas aulas que é formar alunos competentes na leitura e na escrita, mas privilegiando o trabalho com o léxico para que, ao adotar o texto como objeto de estudo, possam ampliar a compreensão dos alunos em relação às funções discursivas que os itens lexicais ocupam dentro de sua contextualização linguística, em todas as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas no texto. Somente assim, os professores conseguirão concretizar aulas de ensino do vocabulário exitosas destinando um grande espaço em seus planejamentos para o léxico.

Na questão 31, os docentes foram questionados sobre palavras que vão surgindo em determinados momentos devido à repercussão na mídia, por exemplo. Para tanto, quisemos saber se eles incorporam essas palavras às práticas de ensino de vocabulário; todos disseram que sim, acrescentando que é importante ampliar o vocabulário dos alunos, ou que essa inserção é de forma contextualizada, mas explorando também as definições trazidas pelos dicionários e que se utilizam de textos atuais para manter viva a relação da escola com o que acontece no mundo podendo, inclusive, haver uma troca de aprendizagens onde os professores aprendem palavras novas com seus alunos.

Então, há a necessidade de compreender todo o processo de ensino, analisando o contexto social dos alunos e, até mesmo, utilizando-se dele para familiarizar a educação e, conseqüentemente, desenvolver habilidades de escrita e leitura a partir dessa aproximação de realidades. Portanto, contexto, currículo e o advento das novas tecnologias atrelados facilitaria a aprendizagem.

A questão 32: “Você percebe que seus alunos incorporam no vocabulário ativo as palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa?” (DARGEL, 2011, p. 233) se interliga à questão 23 que tratava sobre a incorporação, na produção textual, das palavras aprendidas em aulas. Todos os professores disseram que sim, três deles não generalizaram, mas acordaram que a maioria consegue remanejar as palavras para o seu vocabulário na interação com o outro, nas produções textuais e, também, a partir da necessidade que cada um tem de fazer uso dessas palavras no seu cotidiano. Nessas análises sobre as aulas e a abordagem ou não do ensino do vocabulário, já constatamos que boa parte dos docentes não toma o léxico como um todo para ampliar discussões ou fomentar as competências dos alunos a partir de sua relação com os textos, o que evidencia que os alunos incorporam novas palavras ao seu repertório linguístico muito mais de maneira empírica do que motivados por aulas específicas de vocabulário. Mas é importante saber que na abordagem que se faz do léxico em aulas, toda compreensão sobre as relações entre contexto e a língua vão se estabelecendo, principalmente ligados ao meio social que tem função

[...] relevante no processo de ensino e aprendizagem. O meio implica diretamente na seleção e no enriquecimento das palavras que o aluno (primeiramente internalizou e memorizou) seleciona no momento de fala, do uso efetivo da língua, da palavra.” (GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 234).

A partir disso, movimentam nos seus discursos as seleções feitas que fomentam seu repertório lexical.

Na questão 33, os professores deveriam responder suas preferências para trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa. **P1** e **P2** responderam que preferem trabalhar gramática; o primeiro, por lecionar em turmas da EJA, justificou sua preferência devido ao fato de os alunos terem dificuldades em provas de concursos; o segundo revelou sua preferência por ter familiaridade com o conteúdo e por acreditar na competência de uso da língua a partir de suas regras e distintas funcionalidades, o que mostra um contraponto em sua resposta sobre a importância do ensino do vocabulário para o desenvolvimento de alunos competentes discursivamente. Aqui, **P2** credita esta competência, unicamente, à gramática.

**P3** prefere trabalhar com aulas de literatura por sentir maior envolvimento dos alunos. **P4** opta por gênero textual, por considerar mais fácil a exploração da gramática, de forma contextualizada, nessa junção. **P5** também prefere trabalhar com gêneros textuais, considerando-os mais didáticos em relação ao seu conteúdo. **P6**, **P7** e **P8** gostam de trabalhar leitura e escrita, desenvolvendo metodologias diversas para isso; a primeira opta por esses aspectos por querer ampliar o vocabulário dos alunos e fazer com que eles tenham acesso à

diversas possibilidades de leitura; a segunda, por acreditar que isso os tornam mais críticos e mais participativos e a terceira, opta pela leitura e pela produção, a partir de um uso motivacional feito por uso de imagens.

Disso, podemos concluir que a maioria dos docentes, ao responder sobre suas preferências pelo texto (pelos gêneros textuais, de forma geral), está num caminho condizente com o que as teorias apontam sobre um estudo do vocabulário atrelado às práticas discursivas advindas do texto e de seus contextos. Portanto,

Para os PCN de língua materna (1997), a questão central no ensino de língua é a competência discursiva. O ensino de língua quando não contextualizado, baseado em juntar sílabas ou letras para formar palavras, contribui muito pouco para que o aluno saiba lidar com a língua nas diferentes esferas sociais. (GUERRA; ANDRADE, 2012, p. 235)

Ou seja, abandonar o formalismo e o estudo da gramática descontextualizada que privilegia as regras gramaticais. A partir do texto, não somente se aprimora a aquisição lexical do estudante como também o faz perceber a importância da organização sintática de determinadas variedades linguísticas e seus diferentes contextos de realização discursiva.

Na questão 34, queríamos saber sobre os alunos e suas preferências pelos conteúdos que mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa. **P1** e **P7** disseram que seus alunos gostam de interpretação de textos. **P4** e **P5** definem o gosto de seus alunos pelos gêneros textuais a partir do entusiasmo demonstrado e pela participação nas aulas. **P8** disse que os seus preferem aulas que adotam gêneros textuais do meio audiovisual, como os filmes, para, ao final deles, responderem questionários sobre o que viram. **P3** considera que os alunos optam por aulas de leituras por mostrarem mais interesses. Já o **P2** e a **P6** responderam que seus alunos preferem gramática; o primeiro respondeu que isso se dá, talvez, pelas metodologias que adota em suas aulas; a segunda, percebe essa preferência pelos questionamentos que os alunos fazem sobre classes de palavras querendo saber quando e como usá-las.

Vemos, pois, com exceção de **P1** e **P6**, que os demais professores e seus respectivos alunos demonstram interesses parecidos quanto aos conteúdos trabalhados. Isso revela uma qualidade na abordagem que eles adotam para envolver seus alunos no planejamento de suas aulas, obviamente, para obter bons resultados em sua execução. A partir dessa observação, seria interessante que eles aproveitassem disso para aprimorar o estudo do vocabulário, organizando aulas que envolvessem mais o léxico e, desse modo, instigasse os alunos a conhecer não somente significados dicionarizados de uma palavra em específico, mas todas as relações que se fazem de palavras e seus meios de usos e interação, como a neologia semântica que altera o

sentido, ou adiciona novos sentidos a uma “velha” palavra a partir de novos arranjos e referentes.

Diante a tudo que vimos nesta primeira parte que trata sobre as aulas de leitura e de Língua Portuguesa, pudemos constatar que os docentes não estão alheios, teoricamente, quanto aos objetivos do ensino do vocabulário. Mas, nem sempre, suas práticas sincronizam com o que eles compreendem sobre esse ensino, revelando a necessidade de formações que os façam aplicar a teoria e consigam ir além do que apenas propor dinâmicas envolvendo significações de palavras.

No segundo bloco de perguntas, apresentamos as questões referentes ao uso do dicionário. Os docentes foram indagados sobre a inserção dessa obra lexicográfica tão importante para o ensino do léxico na sua prática; como que eles a utilizam, quais atividades privilegiadas a partir desse uso etc. Vejamos, pois, as perguntas e nossos comentários resumindo suas respostas.

#### **Quadro 18 – O uso do dicionário**

<b>(Questão 13)</b> Você utiliza o dicionário em suas aulas?
<b>(Questão 14)</b> Seus alunos possuem dicionários? (DARGEL, 2011, p. 231)
<b>(Questão 15)</b> Eles sabem como usar o dicionário? Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos? (DARGEL, 2011, p. 231)
<b>(Questão 16)</b> Você tem dificuldades de usar o dicionário na sua prática docente? Por quê?
<b>(Questão 17)</b> Em quais atividades você utiliza o dicionário? Como você as executa?
<b>(Questão 18)</b> Quais resultados são obtidos nessas aulas?
<b>(Questão 19)</b> Na sua escola, existem dicionários disponíveis aos alunos?
<b>(Questão 20)</b> Você sempre leva um dicionário para a sala de aula? (DARGEL, 2011, p. 232)
<b>(Questão 21)</b> Quando acontece de você ter esquecido o dicionário e os alunos também, o que você faz? (DARGEL, 2011, p. 232)
<b>(Questão 22)</b> Quanto às dúvidas que os alunos têm do significado de alguma palavra, como é respondido esse questionamento?

Fonte: pesquisa do autor (2021).

Nas análises do quadro dois, as respostas dos professores foram relacionadas às perguntas sobre o uso do dicionário, recurso que, como já apontamos neste trabalho, é de suma importância para desenvolver competências linguísticas e discursivas nos alunos.

Na questão 13, os docentes foram perguntados se usam o dicionário em suas aulas. **P1** diz que sim, mas ainda muito pouco, utilizando-o mais em pesquisas; **P6** e **P7** disseram que usam quando necessário. Os demais deram respostas afirmativas sobre a utilização do dicionário. É um ponto muito positivo verificar que os professores planejam aulas adotando este recurso que deve ser um aliado no ensino de língua materna, independentemente da frequência de uso, pois

[...] o dicionário é um potencial instrumento didático para o aprendizado da língua materna, pois se trata do único tipo de obra que oferece informações sistematizadas sobre o léxico de um idioma, bem como sobre os componentes - gramatical, linguístico e discursivo - das unidades lexicais. (KRIEGER, 2012, p. 178).

Desse modo, se os professores souberem aproveitar todas essas informações produzirão saberes ímpares que formarão alunos competentes discursivamente, mas, sobretudo, conscientes quanto suas escolhas lexicais nas relações interpessoais e no seu poder de gerir emoções, intenções, persuasões etc., tudo isso a partir de sua comunicação em sociedade.

A questão 14 questionava se os alunos possuem dicionários e as respostas foram uníssonas em negativa. Alguns acrescentaram que se possuírem não estão levando à escola; outro disse que leva os alunos à biblioteca; outro enfatizou a questão socioeconômica dos alunos que interfere nessa aquisição de materiais didáticos que não sejam disponibilizados pela escola. Neste panorama, se os alunos não tiverem, desde cedo, contato com os dicionários, sendo ensinados a utilizá-los, a compreender todos os itens lexicais e suas informações gramaticais e históricas, seus diversos sentidos e usos (KRIEGER, 2012), o ensino-aprendizagem fracassa. Quanto mais propuserem políticas públicas que incentivem e garantam aos alunos materiais didáticos como dicionário, mais o seu uso passa a ser frequente e os professores efetivam o ensino do vocabulário o adotando, de vez, em sua prática.

A questão 15 que perguntava: “Eles sabem como usar o dicionário? Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos?” (DARGEL, 2011, p. 231), os professores deram respostas afirmativas, outros disseram que a maioria sabe utilizar, ou que estão aprendendo aos poucos, mas todos os professores demonstraram incentivar esse uso, principalmente em aulas que envolvem leitura, quando o aluno se depara com palavras que desconheça seu significado.

Em aulas planejadas para trabalhar o vocabulário, o professor pode fazer uma pausa ensinando como manejar o dicionário para que o aluno tenha acesso, não somente ao entendimento das entradas por ordem alfabética, mas a todos os elementos que o dicionário opera e oferece quanto ao conhecimento do léxico de uma língua. Os professores entrevistados, como já dissemos, mostram que sabem da importância do vocabulário, mas suas práticas estão ligadas ainda a métodos convencionais e acabam passando a seus alunos o mínimo possível, pois também foram limitados quanto a algumas informações de uso do dicionário.

Com isso, constatamos também que os professores participantes de nossa pesquisa não usam o material disponibilizado pelo PNLD Dicionários, que fornece um rico conteúdo como sugestão para ser aplicado em aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, voltado ao ensino de

vocabulário. Pelas respostas dadas, não foram encontradas menções revelando o conhecimento ou a utilização desses materiais. Uma pena!

Na questão 16, os professores deveriam responder se sentem dificuldades em usar o dicionário na sua prática docente e justificar o porquê. A maioria disse que não. Mas, **P1** argumentou que sente sim, pois nem sempre a escola possui um acervo que possibilita o uso por todos os alunos; **P6** comentou que a dificuldade se dá pelo fato de muitos alunos não possuírem dicionários e **P2**, afirmando não sentir dificuldades, acrescentou que acredita no uso do dicionário para a evolução lexical de seus alunos.

O não dado por **P3, P4, P5, P7 e P8** pode ser interpretado de duas formas: que não há, realmente, dificuldades em desenvolver aulas utilizando-se do dicionário em sua prática ou que, no manuseio desse utensílio didático, não apresentam problemas para compreendê-lo. Do ponto de vista do uso do dicionário em aulas, quando o professor comenta não sentir dificuldades de utilizá-lo, atendemos ao fato de que seus alunos têm acesso às possibilidades que ele fornece e, por isso, precisariam responder às expectativas de seu conhecimento lexical na interação com o outro. Assim,

escolher “a palavra certa”, numa determinada situação de comunicação, envolve o conhecimento não apenas de uma lista de termos possíveis e seus significados, mas, principalmente, das funções e relações que podem se estabelecer entre cada um deles e os demais, até porque seus significados resultam, em boa medida, dessas relações e funções. Ao selecionar palavras do léxico, num contexto determinado, o falante desenvolve, portanto, uma estratégia comunicativa particular, recorrendo aos seus conhecimentos tanto do léxico quanto da própria situação em que se encontra. (RANGEL, 2012, p. 12).

Então, sanar dificuldades ou implementar o trabalho com o dicionário permite muito mais do que corrigir ortografia ou tirar dúvidas sobre o significado, é fundamental esta adesão à profundidade ao ensino de vocabulário dentro dos espaços escolares, mas compreendendo que os desafios impostos pela língua não se limitam à sala de aula e, por isso, é urgente que os professores desenvolvam planos que englobem também o contexto extraescolar.

Na questão 17, quisemos saber em quais atividades os professores utilizam o dicionário e como as executam. **P1** revelou que o utiliza quando trabalha classe gramatical, principalmente verbos e adjetivos. **P2** disse que quando seu uso é cobrado nos livros didáticos e a partir de seleção de palavras relacionadas ao cotidiano do aluno, com práticas metodológicas individuais ou coletivas envolvendo o manuseio do dicionário. **P3, P4, P5 e P6** o utilizam em práticas de leitura e de escrita, ditados, pesquisas etc., levando em consideração o emprego das palavras no contexto, para compreender seu uso, e o significado dicionarizado comparando esses dois

sentidos. **P7** usa o dicionário quando trabalha textos literários que, segundo ela, podem trazer palavras “antigas” e “desconhecidas” e **P8** após leitura, indicando as palavras novas que os alunos identificaram para consulta de seu significado no dicionário. Desse modo,

Entendemos que, no ensino de língua materna, mais especificamente no estudo do vocabulário, há a necessidade de se utilizar o dicionário como recurso didático. Entretanto, para que o dicionário se torne instrumento eficaz no ensino de vocabulário, precisa ser usado de forma sistemática, isto quer dizer que o aluno precisa ser alertado para a importância do uso do dicionário e ser orientado sobre como o manusear. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, principalmente, a função de mostrar para o aluno como aproveitar as informações sobre o léxico, que se encontram nos dicionários, para que esse aluno possa utilizá-las com o intuito de ampliar seu conhecimento de vocabulário. O ideal seria que o dicionário se constituísse em material didático obrigatório nas aulas de Língua Portuguesa (ou melhor, em todas as aulas de todas as disciplinas) e que o professor realmente o usasse durante as suas aulas. (DARGEL, 2011, p. 250).

Por isso, insistimos em reiterar a importância deste trabalho sistemático que priorize o estudo do vocabulário mediante o uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa para fortificar o conhecimento lexical do estudante.

Pelas respostas dadas à questão 18, **P2** e **P7** disseram que os resultados das aulas com uso do dicionário estão ligados aos conhecimentos de novas palavras que, conseqüentemente, ampliarão o repertório lexical do aluno. **P3** e **P8** consideraram positivo o resultado obtido nessas aulas. **P5** disse que é regular; **P4** que é satisfatório; **P1** ressaltou que seus alunos sentem muita dificuldade nessas aulas e sempre pedem ajuda e **P6** comentou que seus alunos, os mais interessados, conseguem aprimorar seu manejo com o dicionário.

Com as atividades propostas tendo o dicionário como aliado, pode-se melhorar muito mais os resultados que os professores vêm conseguindo com suas aulas. O cuidado de orientar o aluno a percorrer sentidos diferentes de uma mesma palavra, adequando os contextos de uso, observando palavras sinônimas, evitando repetições que geram exaustão às suas produções e atestando valor coesivo às palavras tornam os alunos mais sensíveis às possibilidades de uso do dicionário, que o olharão como ferramenta indispensável na construção de sua aprendizagem e, claro, de sua identidade.

Como exposto nas questões anteriores, o dicionário é frequentemente usado nas aulas de língua materna; o seu emprego é que costuma estar restrito a consultas de significado, necessitando de uma melhor exploração do seu conteúdo. Assim, na questão 19, perguntamos aos docentes se suas escolas oferecem dicionários aos alunos. Na **E1**, dos três professores, um disse que não há, mas os outros confirmaram a existência, mesmo dizendo que muitos deles em situação precária de conservação. **P1**, o professor que respondeu que não há, em outra resposta

disse que sua dificuldade em trabalhar com dicionários em aulas devia ao fato de a escola nem sempre ter um acervo disponível para todos os alunos, talvez por isso tenha generalizado sua resposta, divergindo de seus colegas. Na **E2** e na **E3**, todos os professores responderam que sim, as escolas possuem dicionários que estão à disposição de seus alunos. **P6**, da **E2**, ressaltou que seria interessante que tivessem mais dicionários em sua escola, para que pudesse atender um maior número de alunos. São demandas que o poder público e os órgãos competentes em educação devem atender, seja intensificando políticas públicas que garantam a distribuição desses materiais aos alunos e às instituições, seja implementando práticas que formem professores capazes de selecionar o melhor dicionário, dispor de técnicas para retirar dele aquilo que beneficie e fomente a aprendizagem do estudante. Com isso, a importância não só de a escola ter uma quantidade considerável de dicionários, como ter bons dicionários que propiciem ao consulente informações ricas e necessárias ao seu conhecimento, então

Seja como for, ao cabo de uma consulta a um dicionário bem elaborado, portanto “consciente” de suas possibilidades e limites, o usuário sai enriquecido da experiência. E um desses enriquecimentos será a sua progressiva familiaridade com a organização própria do dicionário, ou seja, o conhecimento que adquire sobre os tipos de informação que ali se encontram, ou mesmo a rapidez crescente com que localizará uma informação. Nesse sentido, o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma *proficiência* específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. (RANGEL, 2012, p. 16).

Munidos de um bom dicionário, os docentes enriquecem suas práticas e ampliam as condições de enriquecer também o conhecimento de seu aluno. E, diante disso, os questionamos, na questão 20, se eles costumam levar sempre o dicionário para suas aulas. **P3**, **P4**, **P5**, **P7** e **P8** disseram que sempre levam; **P2** e **P6** responderam que levam quando planejam aulas específicas que exigirão seu uso e **P1** disse que não e que costuma levar mais o dicionário de Língua Inglesa. Quanto à presença de dicionários, nas salas e nas aulas de Língua Portuguesa, nunca é demais ressaltar que

[...] o dicionário é um recurso importante no ensino do vocabulário porque, com sua utilização, o aluno consegue entender o significado de uma palavra dentro do contexto no qual ela está inserida e, também, esse recurso propicia condições para que o aluno perceba outros contextos em que ela pode ser utilizada. Usado dessa forma, o dicionário é um recurso impresso eficiente para auxiliar a promover a ampliação do conhecimento lexical do aluno. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, principalmente, a função de mostrar para o aluno como lidar com as informações sobre o léxico presentes no dicionário com o intuito de que o educando consiga expandir seu conhecimento lexical. (DARGEL, 2011, 251).

Logo, se o professor fizer uso desse instrumento didático diariamente em sua prática, fazendo dele um companheiro fiel de trabalho, o aluno compreenderá sua importância vendo que o docente o utiliza com frequência e acabará sendo incentivado também a usá-lo, seja nas atividades que propõem de vocabulário, seja inter-relacionando com outras matérias, naturalizando a presença do dicionário no espaço escolar e na vida do aluno

Sabendo das contingências que podem interferir no percurso de uma aula, na questão 21 questionamos sobre as vezes em que o professor e o aluno esquecem de levar o dicionário para a sala - e seu uso seria necessário para a execução do planejamento - o que eles fazem diante desse entrave. **P4**, **P5** e **P7** com formações parecidas em termos de instituição onde graduaram-se e com tempos de serviço similares, trazem consigo para suas práticas a tecnologia, ambas disseram usar o dicionário on-line no celular nesses imprevistos em que não tem como utilizar o dicionário da escola; **P3** respondeu que leva materiais impressos com pesquisas da internet; **P6** diz que é interessante ir incitando os alunos a compreender o significado das palavras considerando o contexto quando não tem o acesso ao dicionário; **P1** respondeu que adianta o que seria proposto aos alunos, ou seja, escreve no quadro a palavra e seu significado – dando a resposta “de graça” ao aluno que não será instigado a descobrir, por si só, as demais possibilidades de sentido das palavras; **P8** disse que leva seus alunos à biblioteca, porém, compreendendo a pergunta num contexto que não daria, de fato, para ter acesso a esses recursos didáticos, o deslocamento à biblioteca se tornaria inviável e, do mesmo modo que **P8**, **P2** propõe uma situação que foge ao objetivo de nossa pergunta respondendo que a partir do uso de dois dicionários, numa atividade com propósitos dinamizadores, os alunos disputariam quem conseguiria encontrar o significado de uma palavra mais rápido, no entanto, se não teriam acesso aos dicionários que alternativas ele teria para desenvolver um outro plano para sua aula?

Essa pergunta desperta curiosidade na desenvoltura que os professores demonstram diante das adversidades que a falta do dicionário evoca em sua prática. Assim sendo, quanto mais o professor dominar as informações contidas no dicionário ou quanto mais ele tiver acesso a metodologias diversas que o prepare para ensinar o vocabulário, mais jogo de cintura terão quando estiverem passando por alguma intempérie com seu planejamento de aula envolvendo o uso do dicionário.

Na última questão desse bloco sobre o uso do dicionário, perguntamos aos entrevistados como eles respondem dúvidas que os alunos apresentam sobre o significado de alguma palavra e todos disseram que sanam as dúvidas seja escrevendo o significado no quadro ou lendo em voz alta para toda turma, seja incentivando a pesquisa, ou buscando a resposta para, num outro momento, responder o questionamento, enfim, os docentes adotam a tática que eles consideram

mais adequada às situações que estão inseridos na sala de aula. O **P2** destacou que com o uso do celular ficou mais fácil para responder significados que, talvez, nem ele mesmo saiba e, ao consultar o aparelho, consegue solucionar a dúvida. Mas é interessante que façamos uma observação aqui sobre o tipo de abordagem escolhida pelos professores, pois quando se escolhe falar o significado, cessa o interesse do aluno em utilizar-se do dicionário ou de qualquer outro meio de consulta que lhe dê a resposta, evitando que ele passe pelas etapas de construção do trabalho em torno da significação. O professor precisa ser o mediador, mas nunca o que sacia as dúvidas que os alunos tenham sobre qualquer palavra.

Por fim, ao final deste bloco, ressaltamos que

Uma vez assimilada a estruturação própria dos dicionários, a *consulta* deve ser... ensinada. Sim, nenhum aluno saberá consultar um dicionário se não aprender como é que se faz. E a chave para tanto é a *ordem alfabética*, ao lado das técnicas que, sempre calcadas nela, nos permitem a localização da palavra no volume. (RANGEL, 2012, p. 38, grifos do autor).

Constatamos que os docentes estão inserindo o dicionário em suas aulas, mas ainda de forma tímida. Sem dizer que a presença do dicionário não é algo frequente em sala, ou seja, muitos ainda o levam apenas quando preparam uma aula específica com seu uso. São caminhos que precisam ser modificados para se percorrer com mais estabilidade e sucesso na ampliação lexical do estudante.

No terceiro quadro, as perguntas tratam do ensino do vocabulário. Os professores responderam a perguntas que nos interessam muito, principalmente aos objetivos deste trabalho de compreender a prática docente atrelada ao ensino do léxico. Nesse bloco, analisamos como eles estão se saindo na abordagem dada ao ensino do vocabulário em suas aulas e os caminhos percorridos no ensino-aprendizagem.

#### **Quadro 19 – O ensino do vocabulário**

<b>(Questão 24)</b> A primeira pergunta do questionário foi sobre o que você entende por ensino de vocabulário. Pensando além, como você avalia o que é ou não ensino de vocabulário?
<b>(Questão 31)</b> Quando você ensina o vocabulário em suas aulas, essa percepção de que esse conteúdo é, de fato, relacionado ao vocabulário ocorre de forma consciente ou intuitiva?
<b>(Questão 30)</b> Você demonstra aos seus alunos as diversas possibilidades de uso que uma palavra pode ter?
<b>(Questão 35)</b> O aluno demonstra curiosidade em aprender palavras novas? Como você nota isso? (DARGEL, 2011, p. 233)
<b>(Questão 36)</b> Conte alguma experiência que você teve nesse aspecto e considera interessante ser destacada. (DARGEL, 2011, p. 233)

**(Questão 37)** Para finalizar, você busca se reinventar, renovar sua prática e, até mesmo, melhorar suas aulas de ensino de vocabulário apesar das dificuldades que acontecem ao longo do caminho? E de que forma isso acontece?

Fonte: pesquisa do autor (2021).

O Quadro três apresenta as respostas dadas pelos professores das três escolas sobre o ensino do vocabulário – nosso objeto de estudo deste trabalho – e que foram analisadas à luz da teoria descrita no capítulo da fundamentação teórica. Retornamos ao que Serra (2016, p. 02) apresenta sobre o estudo do vocabulário e suas contribuições para que o aluno se desenvolva na interação social a partir da leitura e da escrita, pois a falta de um amplo repertório lexical pode colocá-lo em situações embaraçosas. Desse modo, o ensino do vocabulário deve estar vinculado às práticas de produção textual que o faça operar a leitura, a escuta, a escrita e a fala em diversos contextos, e não apenas presos ao conhecimento de novas palavras.

Na primeira questão do bloco, a de número 24, quisemos saber como os docentes avaliam o que é ou não ensino de vocabulário. **P3**, **P4** e **P5** nos chamam a atenção pois apresentam respostas muito semelhantes e isso diz muito sobre a sua formação acadêmica, que concluíram a graduação na mesma instituição num mesmo período, e com tempo de carreira docente também similares, dando respostas que contemplam a contextualização do ensino do vocabulário visando a ampliação do repositório lexical do aluno, assim, avaliam o ensino se contemplado com o contexto e não apenas à significação da palavra isoladamente; **P6**, a segunda professora com mais tempo de serviço, compartilha das ideias de suas colegas e acrescenta que o ensino do vocabulário está ligado às práticas de leitura e de escrita e que, a partir de sua abordagem, permite ao aluno ampliar seu léxico por meio das formas às quais o professor escolhe expandir esse ensino.

**P1** não respondeu como avalia se o que está ensinando é ou não ensino de vocabulário, apenas destacou a vivacidade da língua e a necessidade de inserir diferentes palavras às aulas de Língua Portuguesa para fortalecer o léxico do aluno. Um outro ponto destacado por esse professor é que ele diz enfatizar em suas aulas sobre a língua escrita e a língua falada; que as palavras que se utilizam na fala nem sempre podem ser usadas em produções textuais, por exemplo. Vemos que o professor se preocupa com a adequação linguística que os alunos precisam ter em diferentes contextos de uso da língua, mas, segundo respostas dadas por ele anteriormente, esse ensino pode estar reduzido às competências ligadas às normas gramaticais sobre o falar e escrever bem.

**P2** também não foi objetivo em sua resposta, nos fazendo compreender que sua avaliação sobre o que é ensino de vocabulário estar ligada às funcionalidades que as palavras

podem ter na vida e no dia a dia do aluno quando ele comenta que existem palavras menos úteis e cita os exemplos de “maledicência” e de “vergonha”, apontando que a segunda, por sua facilidade de uso e significação, seja mais relevante ao conhecimento lexical do aluno. Retomamos o que Dargel (2011, p. 16) pontua sobre as aulas de Língua Portuguesa e seu objetivo em reconhecer o ensino de vocabulário como propulsor para a inteligibilidade do valor de uma palavra pelo aluno e, com isso, valorizar não somente seu significado no dicionário, mas em diferentes contextos, construindo relações com o que os alunos trazem de casa, com o que eles aprendem na escola, formando e fomentando seu próprio léxico. Por isso, a colocação de **P2** pode ser equivocada quando não considera a utilidade da palavra “maledicência” para uso no dia a dia de seu aluno.

**P7** não definiu também o que usa para avaliar um conteúdo como integrador aos estudos do léxico, mas comentou que todo aluno possui um vocabulário que leva para a escola e por meio do contato com os conteúdos que estuda, amplia ainda mais o acervo linguístico. E **P8** considerou sua avaliação pela forma de se expressar e escrever conforme a norma padrão da Língua Portuguesa, nos permitindo compreender de que forma o ensino do vocabulário desemboca nessas finalidades ligadas à discursividade e à escrita, considerando, pois, todas as metodologias de ensino que levem o aluno a esses resultados.

Diante disso, vimos os professores demonstrarem que não dominam técnicas particulares ou fundamentadas quanto a avaliar o que é ou não ensino de vocabulário. Se em outras respostas eles citam métodos de trabalho com o vocabulário, esse fazer está ocorrendo, então, de forma empírica e não cautelosamente organizada. Mas não podemos desvencilhar que o léxico, quando explorado nas aulas de língua materna, abre espaço para discussões que se estendem sobre a operacionalidade desse léxico, a polissemia, os efeitos persuasivos nos discursos e tantas outras ferramentas que podem ser consideradas ao ampliar o estudo do vocabulário. Resumidamente,

O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade [...] O léxico, ou seja, o assunto de uma língua, destina-se em qualquer época a funcionar como um conjunto de símbolos, referentes ao quadro cultural do grupo. Se por complexidade de uma língua se entende a série de interesses implícitos em seu léxico, não é preciso dizer que há uma correlação constante entre a complexidade linguística e a cultural. (SAPIR, 1969, p. 45).

Logo, língua e cultura são indissociáveis e a aprendizagem do léxico deve acontecer durante a fase escolar para que o aluno associe o que aprende na escola, com suas experiências e a realidade que o cerca com sua pluralidade. Desse modo, o professor precisa pensar nessas

aulas de forma sistemática. Assim, os questionamos, na questão 25, se as aulas que planejam são percebidas de maneira consciente ou intuitiva, acerca do conteúdo e metodologias escolhidas, em relação ao ensino de vocabulário.

A maioria dos professores disse que, ao aplicar um planejamento de aula sobre o estudo do léxico, eles estão conscientes de que o conteúdo pertence, de fato, a ensinar o vocabulário. Com exceção de **P6** que destacou que, apesar de ocorrer conscientemente essa percepção de ensino em suas aulas, já aconteceu de trabalhar o vocabulário de forma intuitiva; **P7** também destacou que acontece de maneira intuitiva essa abordagem e **P1** relacionou a pergunta à percepção dos seus alunos dando resposta de que eles percebem o ensino de vocabulário de modo intuitivo e deu exemplos das redes sociais onde a maioria deles tende a escrever palavras fora do que preconizam as normas da língua estabelecidas como padrão, pelo fato de não reterem informações em seu léxico das palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa, porém, o professor esqueceu – e isso já abre discussões para um outro trabalho – que nas redes sociais, existe uma variante da língua própria daquele meio que seus usuários fazem uso para estabelecerem comunicação.

Com essas respostas, vemos que os professores que responderam que trabalham o vocabulário intuitivamente refletem sobre esse ensino apenas depois de sua aplicação, diferentemente dos outros que responderam que ocorre conscientemente, o que leva a acreditar que existe organização prévia dessas aulas, mesmo ainda limitando-se a práticas que valorizem a significação de palavras.

Saber a importância do estudo do vocabulário não significa que os docentes dominem o fazer prático desse estudo, pelo contrário, relacionam práticas à outras áreas da língua, focando em trabalhos de correção da ortografia, em palavras isoladas de contexto e na elaboração de frases a partir do significado de uma determinada palavra. Em síntese,

O que reprime esse trabalho, provavelmente, seja o despreparo do professor, tanto no que se refere ao conhecimento a respeito da importância do léxico na estrutura da língua quanto aos procedimentos pedagógicos para o seu ensino. Esse desconhecimento parece ser o responsável pela não valorização do ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa. Entendemos que se o professor tivesse conhecimento da importância do estudo do nível lexical da língua [...] não apontaria como uma dificuldade para tratar desse ensino a falta de material, pois compreendemos que com dicionários, um texto, conhecimento pedagógico e boa vontade seja possível realizar uma aula eficiente no que se refere ao ensino do vocabulário. (DARGEL, 2011, p. 256)

Enfim, o que os professores vêm apresentando até aqui não é suficiente para afirmarmos que o vocabulário tem ganhado espaço nas aulas de Língua Portuguesa como deveria. E isso, por mais que falte manejo ou formação, o professor precisa agir rapidamente, pois sem

exploração do vocabulário, nos seus diferentes aspectos, o aluno não se realiza com êxito nem discursivamente, nem socialmente.

Quando os professores foram perguntados, na questão 30, se eles demonstram a seus alunos as diversas possibilidades de uso que uma palavra pode ter, todos afirmaram que sim. Mas retomando a questão que tratava sobre de que forma eles sanavam as dúvidas dos alunos quando tinham inquietações acerca do significado de uma palavra, alguns deles mostravam o significado sem os levar a refletir sobre o processo de pesquisa deste significado. Diante disso, surge para nós alguns questionamentos: como os professores têm trabalhado esses diferentes usos? Eles se utilizam de relações de sentido entre as palavras? Trabalham-nas a partir do seu valor persuasivo e coesivo no texto? Ou esse uso se dá restrito ao seu efeito diante de frases isoladas que não leva o estudante a conhecer efeitos semânticos amplos ligados à discursividade do texto e de seu contexto de produção?

Na questão 35 “O aluno demonstra curiosidade em aprender palavras novas? Como você nota isso?” (DARGEL, 2011, p. 233) **P2, P3, P4, P7 e P8** disseram que seus alunos têm interesse em ampliar o vocabulário e demonstram isso a partir de seus questionamentos, sobretudo ligados às palavras que descobrem em aulas, na leitura de um texto, etc.; **P5** disse que nunca percebeu um interesse agudo de seus alunos por conhecer palavras novas; **P1** disse que apenas os mais interessados, restrito a um pequeno grupo, têm interesse e **P6** não conseguiu sintetizar sua resposta, ou melhor, não foi tão clara no que quis dizer, subentendendo que o próprio aluno vê essa necessidade de conhecer novas acepções para ampliar seu vocabulário, mas sem dizer como ela percebe esse momento de autorreflexão por parte dos seus alunos.

Assim sendo, após as respostas às questões 30 e 35, vemos que a maioria dos professores alinha as respostas de que mostram as diversas possibilidades de uso de uma palavra a seus alunos e que eles têm demonstrado interesse em aprender palavras novas. Diante disso, pensando na prática docente conforme os PCNs,

[...] se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1998, p. 35)

Portanto, para instigar o interesse do aluno pela ampliação de seu vocabulário, o texto deve servir-lhe infinitas alternativas de explorar seu conhecimento linguístico e desenvolver competências discursivas que lhe garantam sucesso nas relações interpessoais e práticas sociais

de leitura e de escrita, uma vez que, a sociedade exige dele participação discursiva nos seus acontecimentos.

Na questão 36, diante do interesse que os alunos possam estar demonstrando em aprender novas palavras, perguntamos aos professores se eles tinham alguma experiência, envolvendo esse interesse, que quisessem compartilhar. Dos 8 professores, apenas **P3** não descreveu nenhuma situação que já tenha vivido em sala em relação à curiosidade dos alunos. **P1**, mais uma vez, pareceu não compreender o enunciado da questão e trouxe à tona uma experiência vivida em sala onde uma aluna o pediu para ensiná-la a fazer redação, mas queria textos prontos para que fizesse igual, ou que lhe servissem como parâmetro, para realizar com êxito provas de concursos e, diante disso, o professor precisou explicar como se dá o processo. Não encontramos aqui elementos que possam estar associados a aprender palavras novas. **P2** trouxe as palavras “roubo” e “furto” como exemplos de uma aula onde os alunos se surpreenderam com os sentidos que podem ser diferentes dependendo de seu contexto; e esses contextos foram explorados pelo professor. **P4** compartilhou que em uma aula lendo um conto, a palavra “meticulosamente” apareceu e intrigou os alunos por seu significado. Frente a essas dúvidas, a professora solicitou que eles recorressem ao dicionário para descobrir seu significado e procurar outras que eles desconhecessem; após essa aula, numa prática de produção textual, ela se surpreendeu ao ver que um aluno usou, corretamente em um dos sentidos possíveis de uso, a palavra *meticulosamente*.

**P5** relatou que um aluno, depois de assistir a uma aula sobre verbos no imperativo, produziu uma placa para o salão de beleza de sua mãe utilizando-se de verbos, no imperativo, assim como aprendeu em aula. Vemos aqui, novamente, o relato de **P5** que diz contextualizar conteúdos de gêneros textuais para ensinar o vocabulário ou, numa interdependência, relacionar os gêneros a noções gramaticais. **P6** utilizou-se de seu tempo de carreira docente para comentar que já vivenciou muitas experiências dessas onde o aluno é cobrado a movimentar palavras diferentes em produções, tendo cuidado com esses usos que só são conseguidos se ele demonstra ter um vasto vocabulário.

**P7** disse que os alunos quando estão numa leitura e desconhecem alguma palavra presente no texto, questionam seu significado e pedem a contextualização dela para a compreensão e **P8** traz uma situação muito interessante porque foi questionada sobre o significado de uma palavra e precisou disfarçar para conseguir recorrer ao dicionário e responder o aluno. Ela comentou que existe a ideia de os professores de Língua Portuguesa terem que conhecer todas as acepções de palavras. **P8** poderia ter induzido esse aluno a levar a palavra para casa e realizar uma pesquisa sobre ela, uma pesquisa minuciosa, apresentando

etimologia, colocações nas frases, sinônimos, antônimos, instigando-o a familiarizar-se com consultas ao dicionário, mas frente ao desconforto da palavra que ela também desconhecia, reforçou a ideia de que os professores conhecem – ou devem conhecer - todos os significados.

Vimos pontos distintos sobre a aprendizagem de novas palavras e/ou de situações que colocam o aluno e o professor numa posição de troca de saberes a partir do que as palavras podem indicar no momento de seu uso e seus efeitos na comunicação. Nem sempre o interesse que o aluno demonstra ter por um conceito é, efetivamente, explorado dentro da sala de aula, e nisso precisamos evoluir para aliar o exercício de vocabulário às interdependências que se criam com o domínio da linguagem, a interação social e a competência discursiva.

Retomamos o conceito de léxico para reforçar que nele está a chave de acesso às mais variadas palavras que existem numa língua e sua exploração indica a capacidade que o falante tem de ampliar seu vocabulário, mas, sobretudo, de enriquecer práticas comunicativas. Desse modo,

O léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. Por isso o léxico é o menos linguístico de todos os domínios da linguagem. Na verdade, é uma parte do idioma que se situa entre o linguístico e o extralinguístico. (BIDERMAN, 2001a, p. 132).

Entender isso, expande os campos do conhecimento e dos interesses dos alunos de se apropriar de novos termos e fomentar seus discursos que delinearão o modo como operam a escrita diante desta ampliação do léxico.

Na última pergunta do bloco sobre o ensino do vocabulário, na questão 37 perguntamos: “Para finalizar, você busca se reinventar, renovar sua prática e, até mesmo, melhorar suas aulas de ensino de vocabulário apesar das dificuldades que acontecem ao longo do caminho? E de que forma isso acontece?”. O intuito era compreender se os professores se inquietam em relação às mudanças que ocorrem na educação e se isso os motivam a aprimorar seu trabalho, principalmente diante do ensino do léxico.

Obtivemos respostas afirmativas de todos os professores que foram acrescentando algumas formas de como ocorre essa busca por aperfeiçoamento. Porém, apenas o **P2** citou o vocabulário nessa perspectiva de mudança de prática docente para se aprimorar e produzir ensino cada vez mais de qualidade. O professor comentou que por vivermos numa era digital, esse vocabulário derivado dessa tecnologia em expansão, produz conhecimentos importantes na sala de aula que contribuem para o sucesso do ensino-aprendizagem.

Portanto, por mais que algumas respostas tentem aproximar seu fazer docente ao ensino de vocabulário, ainda é muito distante do que se espera alcançar no desenvolvimento de competências que assegurem o aluno a ampliar seu léxico e poder realizar-se sem medo e dispondo de todas as funcionalidades da língua. Mas não é utópico, nem impossível de que os professores passem a modificar suas visões e comecem a implantar metodologias que privilegiem o ensino do vocabulário de modo eficaz e preciso. Quanto à importância do estudo do léxico, não é demais reiterar que

É o nível lexical o que mais revela a história cultural de um grupo, por isso através do estudo do léxico podemos nos inteirar do modo de ser e de viver de um grupo sócio-linguístico-cultural. É o léxico, portanto, o elemento mais concreto e dinâmico da língua e aquele mais passível de mudanças por pressões de forças extralinguísticas. Em razão disso, todo o estudo do léxico ultrapassa o nível puramente linguístico. (ISQUERDO, 1996, p. 361).

Assim, é muito mais do que normatizações sobre o funcionamento de uma língua; apropriar-se do léxico é saber que não existirá padronização desse saber, mas um fluxo contínuo de aprendizagem que sofrerá interferências de acordo com as múltiplas interações que ocorrem na língua por fatores externos a ela que, no entanto, possibilitam suas variações e adequações a distintos contextos.

No quadro quatro, representando o bloco de questões sobre formação acadêmica e ensino de vocabulário, elaboramos as questões pensando justamente no que a formação dos docentes contribuiu para a compreensão do que eles têm acerca sobre ensinar vocabulário. Foi pensado em questões que estivessem ligadas à existência ou não dessa contribuição.

#### **Quadro 20 – Formação acadêmica e ensino de vocabulário**

<b>(Questão 2)</b> Sua formação acadêmica apresentou a você metodologias quanto ao ensino de vocabulário para sua futura prática docente?
<b>(Questão 3)</b> Se sim, de que maneiras se deu essa apresentação? Se não, houve, em algum momento, ainda na graduação, que você se deu conta da importância de ensinar o vocabulário nas aulas de língua materna?
<b>(Questão 4)</b> Você aprendeu a usar o dicionário como material didático nas aulas de Língua Portuguesa durante sua formação?
<b>(Questão 5)</b> Durante os estágios supervisionados de regência, você elaborou planos de aulas voltados à leitura? Que metodologias você utilizava durante essas aulas?

Fonte: pesquisa do autor (2021)

Na primeira questão do bloco, de número dois, perguntamos: “Sua formação acadêmica apresentou a você metodologias quanto ao ensino de vocabulário para sua futura prática

docente?” e obtivemos divisões nas respostas, o que nos surpreendeu porque não houve similaridade considerando tempo de formação e tempo de carreira docente, o que poderia ser justificativa para tais respostas.

**P1, P3 e P8** deram respostas afirmativas. **P1**, o professor com mais tempo de serviço prestado à educação, disse que durante os anos de graduação teve muitas aulas para o estudo do significado das palavras. Mais uma vez, o ensino do vocabulário, sob a visão desse professor, está reduzido à significação somente. Já **P3 e P8**, ambas com tempo de serviço e de formação semelhantes, cerca de 5 anos cada, não justificaram de que forma foram apresentadas, na graduação, à essas metodologias.

**P2, P4, P5, P6 e P7** responderam que não tiveram acesso, na graduação, a metodologias de ensino quanto ao estudo do vocabulário. **P2 e P6** representando aqui os professores com mais tempo de serviço, 12 e 25 anos respectivamente; **P4 e P5** com o mesmo tempo de formação e **P7** com o menor tempo de carreira docente.

Dando continuidade às perguntas do bloco, a questão três complementou a de número dois, questionando: “Se sim, de que maneiras se deu essa apresentação? Se não, houve, em algum momento, ainda na graduação, que você se deu conta da importância de ensinar o vocabulário nas aulas de língua materna?”. Os professores que disseram sim responderam de que forma ocorria essa apresentação, a começar por **P1** que comentou que foi por meio de exercícios para assimilação do conteúdo e, se necessário, com consultas ao dicionário; **P3** respondeu que foi por aulas teóricas e interativas e por pesquisas e **P8** disse que foi por meio do uso do dicionário, leitura de livros literários etc. Desse modo, constatamos que esses três professores tendenciaram a reproduzir em suas práticas o que aprenderam na graduação, segundo suas respostas ao questionário.

Aos que responderam não, quisemos saber deles se houve em algum momento um *start* sobre a importância do ensino do vocabulário, mesmo sua graduação não lhes apresentando metodologias de ensino. **P2** nos revela que se deu, sobretudo, em momentos que precisou efetivar seus discursos em aulas observando a falta de um vocabulário amplo; **P4 e P5** reiteraram que não tiveram formação e, desse modo, não deram respostas quanto a qual momento perceberam ou não a importância desse ensino na sua futura prática; **P6** respondeu que essa percepção ocorre na construção de conhecimento onde os alunos precisam se valer da comunicação e é, então, nesse ponto que o professor avalia a importância do ensino do vocabulário. Sua resposta nos dá a entender que essa consciência sobre o estudo do vocabulário não se deu na graduação, mas já em sua prática. Por fim, **P7** se deu conta dessa importância nos estágios quando se deparou com a dificuldade demonstrada pelos alunos em ler e escrever, nisso

pode perceber o quão importante é o ensino do vocabulário para fomentar as competências textuais e discursivas.

A partir dessas respostas, das questões dois e três, retomamos o que foi postulado por Guerra e Andrade (2012, p. 235) no que diz respeito à necessidade dos professores de buscarem na teoria apropriação de técnicas e de distintos saberes para aprofundar sua prática e permitir que os alunos alcancem habilidades e conhecimento suficientes acerca do léxico e do vocabulário. Isso se dará por meio de teorias ligadas à Lexicologia, Lexicologia Aplicada e Pedagógica, diversificando a prática docente e ampliando os saberes disciplinares que são importantes para o ensino de línguas.

A questão quatro indagou os professores sobre o uso do dicionário como material didático nas aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, se eles aprenderam a usá-los como tal durante o período de suas graduações. Quatro professores disseram que não e quatro disseram que sim.

**P1, P4, P5 e P6** disseram que não aprenderam a usar o dicionário durante a graduação. **P1** disse que sempre usou um, que seu pai estimulava esse uso, e que trabalhou numa prefeitura redigindo ofícios se valendo a consultas neste recurso didático, porém, na graduação não teve contato; **P4** foi categórica em dizer que não; **P5** disse que aprendeu a usá-lo na prática e **P6** também aprendeu a usá-lo e a inseri-lo em suas aulas por meio da prática e vendo, principalmente, a necessidade de ampliar o repertório lexical dos alunos.

**P2, P3, P7 e P8** aprenderam a usar o dicionário como material didático para as aulas de Língua Portuguesa ainda na graduação. **P2** disse que, na graduação, o dicionário serviu de suporte para auxiliá-lo nas leituras de livros e apostilas; **P3 e P7** não exemplificaram de que forma se deu essa aprendizagem; **P8** respondeu que os dicionários sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas, sobretudo no âmbito escolar. Sim, isso é incontestável, entretanto, **P8** não foi contundente sobre sua aprendizagem em relação ao uso desse recurso durante a graduação, além de afirmar que sim.

Nas respostas em negação, sobre essa aprendizagem, de **P1 e P6**, os professores com mais tempo de formação e de serviço, atestamos que os cursos de formação inicial de professores em sua época não traziam os dicionários ao centro das discussões; mas, nas respostas negativas de **P4 e P5**, com formações mais recentes e no mesmo período, também atestamos que não houve o cuidado em se utilizar do dicionário para aproximar o graduando de suas técnicas para a sua futura prática docente. Então, nem sempre é uma questão de tempo de formação ou, até mesmo, do lugar onde se graduou. Às vezes, o problema está na metodologia

utilizada pelo professor do curso que não privilegia a adoção ou a percepção de que é imprescindível trabalhar com o dicionário nos cursos de formação inicial.

O professor em formação, tendo o contato com esse suporte pedagógico riquíssimo, aprenderá não somente aproveitá-lo em suas aulas, como saberá conhecer os diferentes tipos e se utilizar de cada um para fins específicos. Por isso, é importante enfatizar que

[...] independente do tipo de dicionário de língua de que se tratar, a obra lexicográfica sempre possuirá caráter didático. Diante desse fato, o dicionarista, ao elaborar sua obra, deve ter em mente que o dicionário precisa refletir a língua em uso, registrar a norma padrão e as sub-normas existentes em uma língua, ou seja, em hipótese alguma deixar lacunas referentes às variações linguísticas. (DARGEL, 2011, p. 44).

Ou seja, o ensino de vocabulário pautado no uso de um dicionário de qualidade e que valoriza a multiplicidade de uma língua fortalece o conhecimento do aluno que terá em suas mãos possibilidades de expandir seus saberes a partir das competências que os professores trazem de sua formação frente ao que aprenderam sobre o dicionário nesse período importante de construção docente.

Na última pergunta do bloco, a questão cinco, questionou o seguinte aos professores: “Durante os estágios supervisionados de regência, você elaborou planos de aulas voltados à leitura? Que metodologias você utilizava durante essas aulas?”. De acordo com as outras perguntas, esta foi elaborada com o intuito de saber se a existência desse tipo de aula foi construída segundo as orientações dos professores de valorização do vocabulário e do dicionário na formação inicial docente ou se surgiu da vontade do graduando de ir além, sabendo da importância do léxico na formação de leitores competentes.

**P4** e **P5** disseram que não. **P4** comentou que os planos seguiam o conteúdo programático do professor regente, mais voltados ao ensino de gramática e **P5** disse que suas aulas, geralmente, eram sobre gêneros textuais. Os demais professores responderam que sim com respostas que iam desde a usos dos livros da biblioteca, a leituras dos textos dos livros didáticos até dramatizações. Uma resposta nos chama a atenção, a de **P6**, que disse que não aprendeu a usar o dicionário como material didático durante a graduação, apenas na prática. Com sua resposta sobre estágios e aulas de leitura fica explícito que essa aprendizagem na prática se deu em formação e não posteriormente, como imaginávamos. **P6** disse que trabalhou diversos tipos de leitura com ajuda do dicionário para ampliar o conhecimento de seus alunos.

Assim, entendemos que a formação dos professores entrevistados variou em alguns aspectos, mas mostrou que o ensino do vocabulário não foi uma temática explorada durante a graduação. Desse modo, os professores quando estavam em formação precisaram buscar por si

metodologias que ligassem estudo do vocabulário e uso do dicionário. É urgente que o léxico passe a ser pauta das ementas das disciplinas sobre ensino de língua nas instituições de ensino superior, pois, se já tivesse, na graduação, uma disciplina sobre o ensino do vocabulário, a realidade seria completamente diferente. O professor não pode chegar à sala de aula despreparado ou alheio à importância do vocabulário. E, ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos para o fato de, muitas vezes, ser difícil para o professor o conhecimento acerca sobre o ensino do léxico devido a tanta coisa que lhe faltam; recursos didáticos que não chegam até à escola, como o PNL Dicionários, e nem informações/orientações que seriam fundamentais para a produção desse conhecimento.

No último bloco, que trata sobre o currículo e os referenciais de ensino, pensamos em questões que trouxessem à tona a visão do professor em relação a esses documentos em sua prática. Se há o entrelaçamento e se eles estão, de alguma forma, contribuindo para o ensino de língua e adequados à realidade dos educandos.

#### **Quadro 21 – Currículo e referenciais de ensino**

<b>(Questão 27)</b> Para você, o currículo escolar está alinhado ao contexto social do aluno?
<b>(Questão 28)</b> Os referenciais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são utilizados por você no seu planejamento? Você os considera importantes? Por quê?
<b>(Questão 29)</b> Esses referenciais abordam o ensino do vocabulário? De que forma?

Fonte: pesquisa do autor (2021)

Na questão 27, os professores foram perguntados se o currículo escolar está alinhado ao contexto social dos alunos, pensando no conteúdo programático e sua efetivação na aprendizagem do aluno que pode se identificar e aprimorar seus conhecimentos a partir deste alinhamento. **P1** e **P7** disseram que não; **P3** e **P8** responderam sim; **P4** e **P5** deram a entender que alguns conteúdos presentes nos currículos estão alinhados, sim; outros, não; **P2** reconhece que a implantação da BNCC fez melhorar, consideravelmente, este cenário e **P6** disse que ainda há questões a serem revisadas para que exista, de fato, este alinhamento, mesmo reconhecendo que já melhorou bastante.

A resposta de **P7** nos chama a atenção para o ponto de que, na escola rural, o currículo difere da realidade local. Ou seja, não é pensado para a realidade do campo, da rotina de agricultura familiar e do dia a dia de famílias inseridas num contexto distante dos centros urbanos. Não é nossa intenção propor discussões que pareçam discriminatórias, não é isso. Mas as escolas urbanas e rurais devem ter currículos que privilegiem suas realidades sociais,

valorizando a cultura e a identidade do lugar de inserção. **P8**, também da escola rural, respondeu sim, mas é muito importante parar neste ponto e fazer reflexão sobre os materiais didáticos serem os mesmos para a escola do campo e para a escola urbana. Um outro ponto para salientarmos é a falta de formações pensadas para a realidade do campo que fazem os professores terem dificuldades em avaliar o currículo e referenciais de suas escolas. É preciso mudar e o PNLD Dicionários, com incentivo da gestão pública para atualizá-lo, com certeza atenderia as diversas localidades de acordo às suas necessidades.

A questão 28 que dizia: “Os referenciais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são utilizados por você no seu planejamento? Você os considera importantes? Por quê?” foi formulada para entendermos a efetivação destes documentos no planejamento pedagógico e suas avaliações quanto à importância deles no ensino-aprendizagem. Todos os professores disseram que sim, que se utilizam deles para organizar seus planejamentos de aulas.

**P1** reitera que, às vezes, mesmo se valendo dos documentos em sua prática, ainda precisa de adequação à realidade do aluno; **P2** ressaltou que os consideram importantes por garantir o direito à aprendizagem a todos os alunos e isso torna o espaço escolar melhor e justo quanto o acesso ao conhecimento; **P3**, **P4**, **P5**, **P6** e **P7** enfatizaram a importância dos documentos por nortear o trabalho docente e garantir a presença das habilidades e das competências que os alunos devem alcançar na sua rotina escolar e **P8** respondeu que eles são importantes “para o aprendizado do aluno, pois, apresentam temas transversais que orienta o aluno quanto aos valores referentes à cidadania, ao direito, à dignidade da pessoa humana, à saúde etc.”.

A última questão do bloco, de número 29, questionou os docentes se esses referenciais abordam o ensino do vocabulário e de que forma isso ocorre. Todos responderam que sim, que os documentos orientam e trazem o vocabulário como pauta. A maneira que isso acontece foi dita por ângulos distintos: **P1** disse que o vocabulário é trazido nos referenciais por textos que trazem práticas e costumes de comunidades primitivas; **P2** disse que ocorre por meio de análises linguísticas e semióticas; **P4** respondeu que através de sugestões de propostas pedagógicas; **P5** comentou que acontece por meio de conteúdos gramaticais; **P7** disse que é através de produções textuais e **P8** respondeu que ocorre através do desenvolvimento de novas linguagens trazidas por esses documentos, deixando, em segundo plano, conteúdos pragmáticos. A partir dessas respostas, vimos que cada um olha seus referenciais de modo bem diferente, tentando buscar assimilação ao seu trabalho e ao que deseja transmitir a seus alunos.

Entretanto, não podemos negar que há esses documentos oficiais em âmbito nacional que tratam da legitimação do direito à educação e do ensino de línguas, que visam à importância de se ensinar contextualizado e respeitando as marcas que cada aluno traz consigo de sua realidade. Assim, possibilita tornar a educação mais próxima da vivência do aluno, os números de repetência caem, aumentando o êxito da aprendizagem. Portanto, retomando a asserção de Guerra e Andrade (2012, p. 228) os documentos precisam pertencer ao fazer docente, não de forma obrigatória, mas como elemento que faz parte do Ser docente, de sua prática em saber fazer e saber ser, contribuindo com a aprendizagem de seu aluno.

Não podemos impedir o contato de nossos alunos ao conhecimento de um amplo repositório de palavras. Nas atividades escolares, quando os professores propõem trabalhos contextualizados, ligados à realidade extraescolar, os alunos passam a enxergar as palavras com múltiplas funções e diferentes usos. São capazes de pensar em sinônimos, antônimos, homônimos; de pensar em classes de palavras que podem servir como coesão aos textos; articulam sua argumentação e enriquecem seus discursos, evitando distrações e repetições na língua; com o léxico, podem reescrever até mesmo o que já foi dito e escrito, pois terão à disposição, meios variados de definir o mundo e suas potencialidades. Nesse sentido, o vocabulário, quando compreendido a partir do que orientam os documentos oficiais, oferece ao docente meios de realizar uma expansão satisfatória no saber de seu aluno que aprimorará seu repositório lexical e reagirá bem às exigências que a sociedade o faz em relação às práticas sociais de leitura e de escrita.

Por fim, ao final dessa análise das questões dos questionários aplicados aos professores pesquisados, entendemos que eles estão, na teoria, apresentando respostas que se assemelham ao que muitos teóricos postulam sobre o ensino de vocabulário, no entanto, trazem, na prática, marcas que revelam um saber limitado sobre as diversas funcionalidades do léxico. Enxergam glossários como meio de definir a presença do ensino de vocabulário no livro didático e, alguns deles, restringe esse ensino a metodologias que trabalhem apenas a significação de palavras.

Faltam formação adequada, contato com o léxico e aprimoramento de práticas que adotem, significativamente, o dicionário como aliado às aulas de vocabulário. É preciso vê-lo como instrumento didático poderosíssimo na construção de saberes e ampliação do repertório lexical dos alunos. Não é tarefa fácil adquirir totalmente conhecimento acerca do ensino de vocabulário e sua riqueza de informações, mas se o professor tem interesse, força de vontade e um dicionário a seu lado consegue desenvolver habilidades que fomentarão o seu fazer docente e a capacidade de seu aluno de ir além, de conseguir contextualizar as palavras que aprendem em aula e de poder ser letrado, de fato.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, houve a proposta de se conhecer a realidade da prática dos professores de Língua Portuguesa em relação à adoção de metodologias para fomentar a ampliação do léxico dos seus estudantes, no que concerne ao ensino do vocabulário.

Considerando que os estudos acerca da Lexicologia ainda são bastante reduzidos, se comparados a outras ciências, este trabalho insere-se num patamar fundamental para disseminar aprendizagens sobre o léxico e suas contribuições em sala de aula. A fim de integrar saberes e expandir, ainda mais, interesses de pesquisa e continuidade do trabalho a partir de nossos resultados. Com a nossa contribuição, os professores de LP podem clarear suas ideias e melhorar a sua prática. Nisso, colaboraremos para uma sociedade que pense o vocabulário como facilitador do ensino-aprendizagem e imprescindível ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Alguns resultados já eram previstos. A maioria dos professores, na teoria, demonstra conhecimentos suficientes sobre o papel do vocabulário no enriquecimento linguístico dos alunos, porém, na prática, ainda reproduzem exercícios mecânicos ligados a um ensino tradicional, no qual a palavra é vista de forma descontextualizada, privilegiando sua significação que nem sempre condiz com o contexto que foi aplicada.

Desse modo, além de dedicarem suas aulas de vocabulário à significação das palavras, os professores adotam o dicionário também para trabalhar ortografia. No entanto, como vimos em nossas discussões, as obras lexicográficas fornecem inúmeras possibilidades para desenvolver atividades que trabalhem com sinônimos, antônimos, adequação vocabular, hiperônimos etc. Nesse aspecto, captamos, por intermédio dos resultados deste estudo, um certo desconhecimento por parte dos docentes destas viabilidades e de alguns recursos didáticos, como o PNLD Dicionários, que é um guia essencial ao planejamento do professor de LP.

Quanto aos objetivos propostos, conseguimos compreender como se dá o ensino do vocabulário nas escolas de Ananás - TO em termos de formação e de planejamento docente no âmbito do ensino fundamental II. Por meio dos questionários, identificamos a realidade das aulas de LP e o tratamento dado ao léxico pelos participantes da pesquisa. A partir da distinção de léxico e vocabulário, conseguimos visualizar nas respostas deles que, teoricamente, entendem a diferença, mas sua prática restringe ou muda o foco dessas aprendizagens a outros temas da língua, mantendo-se a um ensino tradicional, descontextualizado.

Ao elaborarmos o questionário, alcançamos o objetivo inicial de compreender o que os professores de Língua Portuguesa pensam sobre o ensino do léxico e de outras questões

referentes à abordagem ao vocabulário e o que estão trabalhando em sala de aula, bem como, o que pode ou não ser considerado ensino do vocabulário. Por fim, o objetivo de analisar esse questionário a partir da teoria voltada para o ensino do vocabulário, da abordagem ao dicionário, dos estudos da Lexicologia e Lexicografia, e do ensino de Português como língua materna também foi exitoso. O que propusemos no início da pesquisa, conseguimos atingir, mesmo que os resultados não tenham correspondido à nossa expectativa de que o ensino de vocabulário estivesse mudado ou, de fato, adequado aos diversos contextos de ensino. Entendemos, assim, que esses avanços que precisam acontecer ainda nas salas de aulas e na prática docente.

Não foram encontradas dificuldades ou limitações no decorrer da pesquisa que afetassem as análises e/ou atrapalhassem a organização dos dados e dos resultados. Como apresentado no decorrer deste trabalho, houve mudanças no objeto de estudo que, ao ingressar no programa de mestrado, sugeria o estudo diacrônico dos livros didáticos, mas reavaliamos por entender que a formação e a prática docente dizem muito sobre o cenário atual de ensino, oferecendo, desse modo, múltiplas formas de aprimorar as metodologias para se trabalhar o vocabulário nas aulas de LP a partir do contexto que nossos participantes da pesquisa estão imersos.

Apesar de considerar que nossos objetivos foram alcançados quanto ao que propusemos inicialmente, há sempre uma inquietude que nos rodeia. Muitas perguntas não foram respondidas conforme queríamos que fossem; algumas foram apenas afirmativas, outras negativas. E sabemos que os resultados apresentados não definem ou atestam a realidade global do ensino do léxico, por isso nos incomoda o pensamento de que existem mais coisas que não abarcamos e que precisariam compor nossas análises.

Porém, os questionários foram de suma importância no reconhecimento do que ainda precisa ser feito para atingirmos um ensino de vocabulário coeso às habilidades desejadas para um enriquecimento vocabular que confira ao aluno conforto e segurança em suas realizações discursivas. A língua está em constante modificação, nós precisamos também nos modificar, nos aperfeiçoar e querer mudar as nossas práticas de ensino. Pensando além e pensando na produção do conhecimento do aluno, ou seja, por mais que nos faltem subsídios, nossa disposição em ir atrás de saberes para implementar o ensino do léxico que atenda a demanda, é de extrema importância para o fomento e expansão do repertório linguístico do aluno.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

ABBADE, Celina Márcia de Souza. **A Lexicologia e a teoria dos campos lexicais**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Lexicologia Social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: Isquierdo, Aparecida Nebri; Seabra, Maria Cândida. (Org.). **As Ciências do Léxico** - volume VI. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, v. VI, p. 141-161.

ALVES, Ieda Maria. O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação lingüística. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 11-16, 1996.

ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ARAÚJO, Mariângela de. Terminologia, conceitos e crianças: revisitando os estudos de Vigotski. In: Aparecida Negri Isquierdo; Celina Márcia de Souza Abbade. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 1ed.Campo Grande: Ed. UFMS, 2020, v. IX, p. 370-381.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade: processos de neologismos**. São Paulo: Global Editora, 1984.

BARBOSA, Maria Aparecida. Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares. **Polifonia**, Cuiabá, v. iv, p. 29 – 44, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. In: F.S. Borba. (org.). **Miscelanea Homenagem I.S. Salum – Lingüística e Filologia**. São Paulo: TAQ/EDUSP, 1981. p. 0131-0145.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 1-26, 1984.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 2, p. 81-118, 1998.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os Dicionários na contemporaneidade: arquitetura métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires.; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**, volume I. 2ª ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001a, p. 131-144.

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

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico: o léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. Ed. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2001c.

BORTONE, Márcia Elizabeth. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. **EntreLetras**, Araguaína, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012.

CABRÉ, María Teresa. **La Terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CARBALLO, Maria Auxiliadora Castillo; PLATERO, Juan Manuel García. La Lexicografía Didáctica. In: GUERRA, Antonia María Medina (coord.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 333-352.

CASARES, Julio. Semântica e Lexicografia. Trad. de Balbina Lorenzo Feijóo-Hoyos. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 71-101, 1984.

CONTI, Maria Aparecida. Representação: elemento da significação?. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 15, p. 237-268, 2013.

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira; ZANON, Sebastião Reis Teixeira; LUQUETTI, Eliana Crispim França. **O Livro Didático de Língua Portuguesa e a Prática Pedagógica do Professor de Língua Materna**. Cadernos do CNLF, v. XVIII, nº 03. 2014.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático**. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **O ensino do vocabulário**: um estudo em turmas de 8 série do ensino fundamental da cidade de Naviraí (MS). Dourados: UFMS, 1999.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

EZQUERRA, Manuel Alvar. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco Libros, 2003.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). 1999. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/faraco\\_castro.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf). Acesso em 20 jul. 2016.

FERREIRA, João de Freitas. **A pedagogia do léxico**: uma tentativa de aplicação da lexemática ao ensino do português. Porto: Claret, 1985.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa**: Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2009. 408 páginas.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Míriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos. O léxico em perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 6, p. 226-241, 2012.

GURSDORF, Georges. **La Parole**. Traduzido Por José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1995.

ISQUERDO, Aparecida Negri. **O Fato Linguístico como Recorte da Realidade Sócio-Cultural**. 1996. Tese (Doutorado em Letras) - UNESP, Araraquara, 1996.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção textual**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino da língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua & Literatura**, v. 10/11, p. 101-112, 2005.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, p. 169-180, 2012.

LORENTE, Mèrce. A Lexicografia como ponto de encontro entre a Gramática e a Semântica. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia II**. 2ª ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004, p. 19-30.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Francisco Iaci do. **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano - CE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 1998.

POTTIER, Bernard. **Recherches sur L'analyse sémantique en linguistique et traduction mécanique**. Université de Nancy, 1963.

RANGEL, Egon. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

SAPIR, Edward. **A Linguística como Ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRA, Luís Henrique. O Ensino de Vocabulário na Sala de Aula: reflexões e práticas para a produção de textos na Educação Básica. **Revista Afluente**: revista eletrônica de Letras e Linguística, v. 01, p. 01-19, 2016.

SILVA, Cícero da; CARDOSO FILHO, Ilário Dias. Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 76-103, 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76>.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAMBA-MECZ, Irène. **A Semântica**. Aparecida de Goiânia: Parábola, 2006.

TURAZZA, Jeni Silva. **Léxico e leitura** (Lexicon and Reading). In: Revista do Gel, São Paulo: 2001.

TURAZZA, Jeni Silva. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Annablume, 2005.

VARGAS, Mariana Daré. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, p. 1934-1949, 2019.

VILELA, Mário. O léxico do Português: perspectiva geral. **Filologia E Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 1, p. 31-50, 1997. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i1p31-50>

VILELA, Mário. **Estruturas Léxicas do Português**. Coimbra: Almedina, 1979.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

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

WELKER, Herbert Andreas. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

**APÊNDICE A – CARTA CONVITE ENVIADA AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ANANÁS CONVIDANDO-OS A PARTICIPAREM DA PESQUISA**

Elaboração: Willas Silva Santos

*Carta convite*

Prezado(a) Professor(a),

Dirigimo-nos a Vossa Senhoria para convidá-lo(a) a integrar nossa pesquisa sobre a compreensão de como se dá o ensino do vocabulário nas abordagens dadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa e pelo professor em seu planejamento pedagógico, no âmbito do município de Ananás – TO.

Nossas hipóteses é que o ensino do vocabulário se constitui num processo para promoção de alunos competentes lexical e discursivamente. Por isso, compreender a realização desse ensino nos permite ampliar os campos de discussões acerca da forma como ele é, de fato, explorado e constatar sua relevância no que concerne ao ensino-aprendizagem.

A pesquisa vincula-se ao estudo desenvolvido por mim como exigência para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins sob a orientação da professora Dra. Ana Claudia Castiglioni. Com seu aceite, acreditamos que suas contribuições serão muito importantes para refletirmos sobre a realidade da abordagem ao ensino do vocabulário realizado nas escolas públicas do município de Ananás.

Atenciosamente,

Willas Silva Santos  
PPGL/UFT

**APÊNDICE B – FICHA PARA PREENCHIMENTO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS  
E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Elaboração: Willas Silva Santos

- Nome: \_\_\_\_\_
- Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_
- Naturalidade: \_\_\_\_\_
- Data de nascimento: \_\_\_\_\_
- Tempo de carreira docente: \_\_\_\_\_
- Há quanto tempo mora em Ananás – TO?: \_\_\_\_\_
- Formação acadêmica (Especificar também se possuir especializações):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Onde você estudou?  
1º ao 5º ano (Ensino Fundamental): \_\_\_\_\_  
6º ao 9º ano (Ensino Fundamental): \_\_\_\_\_  
Ensino Médio: \_\_\_\_\_  
Ensino Superior: \_\_\_\_\_  
Especialização: \_\_\_\_\_
- Há quanto tempo você leciona aulas de Língua Portuguesa?: \_\_\_\_\_
- Turmas em que leciona Língua Portuguesa: \_\_\_\_\_
- Você se sente confortável – e seguro – dando aulas de Língua Portuguesa?:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Por que você escolheu dá aulas de Língua Portuguesa?:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Em quais momentos você se sente realizado dando aulas de Língua Portuguesa? E em quais momentos você sente arrependimento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Já participou de curso de formação continuada de Língua Portuguesa? Qual, onde e como se deu a formação?

---

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA RECOLHIMENTO DE RESPOSTAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE VOCABULÁRIO

Elaboração: Willas Silva Santos

**Temática do questionário:** *O ensino do vocabulário*

1. O que você entende por ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa?

---

2. Sua formação acadêmica apresentou a você metodologias quanto ao ensino de vocabulário para sua futura prática docente?

---

3. Se sim, de que maneiras se deu essa apresentação? Se não, houve, em algum momento, ainda na graduação, que você se deu conta da importância de ensinar o vocabulário nas aulas de língua materna?

---

4. Você aprendeu a usar o dicionário como material didático nas aulas de Língua Portuguesa durante sua formação?

---

5. Durante os estágios supervisionados de regência, você elaborou planos de aulas voltados à leitura? Que metodologias você utilizava durante essas aulas?

---

6. Voltando agora à sua prática docente: você realiza aulas de leitura? Como se dá? E o que você compreende por aula de leitura? (DARGEL, 2011, p. 231)

---

7. Os alunos se interessam por esse tipo de aula? Se sim, de que forma apresentam esse interesse? (DARGEL, 2011, p. 231)

---

8. Como é trabalhado o ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa? Há algum momento em suas aulas destinado especificamente ao ensino do vocabulário? Como é feito isso? (DARGEL, 2011, p. 231)

---

9. Para você qual deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 232)

---

10. Você considera importante o ensino do vocabulário para a formação de alunos competentes discursivamente? Ou acredita que essa competência, sobretudo no que diz respeito à escrita, se dá apenas com o ensino da gramática?

---

11. O que você considera, nas aulas de língua materna, formar o aluno completamente letrado?

---

12. Você acredita que a dificuldade que muitos alunos têm de escrever e de ler pode ser associado ao reduzido vocabulário que possuem?

---

13. Você utiliza o dicionário em suas aulas?

---

14. Seus alunos possuem dicionários? (DARGEL, 2011, p. 231)

---

15. Eles sabem como usar o dicionário? Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos? (DARGEL, 2011, p. 231)

---

16. Você tem dificuldades de usar o dicionário na sua prática docente? Por quê?

---

17. Em quais atividades você utiliza o dicionário? Como você as executa?

---

18. Quais resultados são obtidos nessas aulas?

---

19. Na sua escola, existem dicionários disponíveis aos alunos?

---

20. Você sempre leva um dicionário para a sala de aula? (DARGEL, 2011, p. 232)

---

21. Quando acontece de você ter esquecido o dicionário e os alunos também, o que você faz? (DARGEL, 2011, p. 232)

---

22. Quanto às dúvidas que os alunos têm do significado de alguma palavra, como é respondido esse questionamento?

---

23. Você acha que seus alunos conseguem aplicar na produção de textos as palavras aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 232)

---

24. A primeira pergunta do questionário foi sobre o que você entende por ensino de vocabulário. Pensando além, como você avalia o que é ou não ensino de vocabulário?

---

25. Quando você ensina o vocabulário em suas aulas, essa percepção de que esse conteúdo é, de fato, relacionado ao vocabulário ocorre de forma consciente ou intuitiva?

---

26. Você acha importante o ensino de vocabulário? Como se processa esse ensino? Que dificuldades você encontra no ensino de vocabulário? (DARGEL, 2011, p. 232)

---

27. Para você, o currículo escolar está alinhado ao contexto social do aluno?

---

28. Os referenciais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são utilizados por você no seu planejamento? Você os considera importantes? Por quê?

---

29. Esses referenciais abordam o ensino do vocabulário? De que forma?

---

30. Você demonstra aos seus alunos as diversas possibilidades de uso que uma palavra pode ter?

---

31. As palavras que surgem em determinados momentos, devido à repercussão na mídia, passam a fazer parte do repertório lexical do aluno? Você trabalha esses usos em aulas?

---

32. Você percebe que seus alunos incorporam no vocabulário ativo as palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa? (DARGEL, 2011, p. 233)

---

33. O que você prefere trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? (DARGEL, 2011, p. 232)

---

34. O que você acha que seus alunos preferem estudar nas aulas de Língua Portuguesa? Em que você se baseia para afirmar isso? (DARGEL, 2011, p. 233)

---

35. O aluno demonstra curiosidade em aprender palavras novas? Como você nota isso? (DARGEL, 2011, p. 233)

---

36. Conte alguma experiência que você teve nesse aspecto e considera interessante ser destacada. (DARGEL, 2011, p. 233)

---

37. Para finalizar, você busca se reinventar, renovar sua prática e, até mesmo, melhorar suas aulas de ensino de vocabulário apesar das dificuldades que acontecem ao longo do caminho? E de que forma isso acontece?

---

## APÊNDICE D – RESPOSTAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA ÀS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

Elaboração: Willas Silva Santos

**Temática do questionário:** *O ensino do vocabulário*

**Professor entrevistado:** P1.

### **Respostas:**

1. Entendo que é o ensino para se entender o significado das palavras, como Língua Portuguesa é uma língua muito ampla, possui muitos sinônimos e muitos alunos não se dão conta disso. Como em Língua Inglesa, estuda-se para memorizar o significado das palavras.
2. Sim! Em oito períodos tivemos muitas aulas para a prática de estudo do significado das palavras.
3. Principalmente em exercícios para a assimilação dos conteúdos apresentados, quando necessário, recorriamos mesmo ao dicionário.
4. Não! Sempre usei um dicionário desde quando estudava e mais ainda quando me tornei professor. Meu pai sempre foi muito atencioso neste critério e sempre tivemos um dicionário em casa. Trabalhei numa Prefeitura e usava muito o dicionário para fazer Ofícios.
5. Fazíamos Estágio Supervisionado em duplas, pois nosso curso foi diferenciado. Fiz todo ele em turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental e usávamos muito as aulas de leitura com os livros da biblioteca.
6. Sim! Na EJA temos uma aula por semana para a Prática de Leitura e Análise Dissertativa do livro lido, respondendo uma Ficha para tal.
7. Não muito. Poucos se destacam pelo prazer de ler e nota-se que muitos copiam certos trechos do livro como respostas às perguntas feitas.
8. Não! Como trabalho Língua Portuguesa só na EJA, não há tempo hábil para isso, pois são apenas 40 minutos de aulas. Então algumas atividades são passadas para pesquisas em casa.
9. Tenho uma opinião bem diferente, desde quando estudei o Curso Técnico em Contabilidade, em que as aulas de Língua Portuguesa eram divididas em três horários diferentes: aulas de gramática todos os dias, uma aula por semana de Literatura e uma aula por semana de Redação.

10. Sim! Porque a língua portuguesa é muito viva e mutante coloquialmente; uma palavra recebe um sinônimo de uma hora para outra dependendo da situação que esteja acontecendo. Por exemplo: VACINÔMETRO!!!
11. Muito amplo este conceito, pois deve-se começar lá nas séries iniciais, colocando o professor mais competente nas primeiras séries e não ao contrário como acontece.
12. Sim! E ao péssimo início de estudo que tiveram.
13. Sim! Porém muito pouco como citei antes; mas utilizo como pesquisa, inclusive, costumava colocar palavras de conhecimento geral para ver se os alunos ainda lembravam.
14. Acredito que bem poucos. Antes, presenteava os melhores alunos com dicionários de Língua Portuguesa e Inglesa. Uma aluna chegou a me pedir um de presente e eu dei.
15. A maioria não sabe usá-lo. Já parei aulas para orientá-los sobre isso. Eles não sabem o que é ordem alfabética.
16. Sim! O Colégio às vezes não tem o suficiente para cada aluno individualmente pesquisar.
17. Quase em todas as classes gramaticais, mas principalmente verbos e adjetivos.
18. Os alunos encontram muitas dificuldades e sempre pedem ajuda.
19. Não!
20. Não! Leva mais de Língua Inglesa.
21. Adianto a situação, escrevendo no quadro a palavra e seu significado.
22. Respondo algumas e oriento a responderem as outras.
23. Poucos utilizam.
24. Como a língua portuguesa é muito ampla e viva, é de suma importância empregar mais palavras novas ao conteúdo estudado para enriquecer o vocabulário dos alunos. Sempre destaco para os alunos duas funções primordiais da língua portuguesa: a língua falada e a língua escrita (tem que saber falar e saber escrever; as palavras que falo no dia a dia nem sempre servem para escrevê-las numa redação).
25. Mais intuitiva. De forma consciente são poucos. Como nosso aluno hoje é meio desligado da língua culta, sobram bem poucos alunos que fazem uso do vocabulário novo aprendido em sala de aula. (Um exemplo bem claro são as redes sociais: é grande o número de alunos que escrevem incorretos seus textos nas redes).
26. Sim! A principal dificuldade é que os alunos não sabem o que é ordem alfabética.
27. Não!
28. Sim! Mas às vezes tem que se adequarem à realidade dos alunos.
29. Com textos que trazem costumes e práticas antigas de comunidades primitivas.

30. Sim!
31. Sim! Porém de maneira a complementar o conteúdo inserido.
32. Os mais interessados sim.
33. Gramática, pois eles têm muitas dificuldades em Concursos.
34. Interpretação de textos simples.
35. Um pequeno grupo, geralmente os mais interessados.
36. Sim! Uma aluna me pediu para ensiná-la a fazer Redação. Imprimi algumas metodologias e dei a ela. Ela me disse: não, eu quero uma redação pronta, para quando for lá no Concurso eu fazê-la e tirar 10. Respondi: como vou saber qual é o tema da redação no concurso? Aí tive que explicar para todos como se dá esse processo.
37. Sim! Mesmo porque o Plano é flexível. Busco sempre adequar coisas novas ao tema proposto e apresentar a eles exemplos do cotidiano deles.

**Professor entrevistado: P2.**

**Respostas:**

1. É oportunizar um olhar mais amplo da nossa riquíssima língua materna, como também melhorar a variação e o perfil lexicais dos alunos.
2. Não. Foi por consequência de quatro anos de leitura e pesquisa.
3. Sim, principalmente nos momentos discursivos na sala de aula, onde senti falta de um vocabulário mais abrangente.
4. Sim, sempre serviu de suporte nas leituras dos vários livros e apostilas que tínhamos de ler na graduação.
5. Sim. Rodas de leituras, leituras compartilhadas dos textos do livro didático e leitura das produções dos gêneros textuais cobrados nas aulas.
6. Sim, rodas de leituras e projetos que envolvem a leitura de livros literários. Aula de leitura é oportunizar uma escrita melhor e uma ampliação de vocabulário, dentre diversas outras vantagens.
7. É uma luta árdua, mas temos a consciência que cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, portanto elaboramos projetos criativos que são inseridos no currículo dos educandos e muitos acabam pegando o gosto e criando o hábito e prazer pela leitura.
8. Muitas planejamos aulas específicas, onde selecionamos palavras muito utilizadas nos livros didáticos, onde a grande maioria desconhece os significados.

9. É formar críticos que possam participar ativamente e, que sejam capazes de identificar e interagir com diversos tipos de textos que circulam socialmente, pois não basta ler, é preciso aprimorar a linguagem para participar com sucesso da vida do bairro, da sociedade e do país.
10. É importantíssimo, pois acredito que os novos métodos que são cobrados, no que se refere ao ensino da gramática nas escolas são insuficientes no enriquecimento do vocabulário dos educandos.
11. Ler, compreender e discutir.
12. Sim, principalmente pela escassez do hábito da leitura e da escrita.
13. Sim, sempre planejamos aulas com o uso dele.
14. Poucos alunos, pois a maioria dos nossos alunos possui poucos recursos financeiros.
15. Sim, principalmente quando os docentes selecionam palavras e as levam para a sala de aula.
16. Não. É uma prática que acredito ajudar muito na evolução lexical dos educandos.
17. Alternamos o uso deles, tanto individualmente como em dupla, onde os alunos auxiliam um ao outro quanto ao manuseio.
18. Conhecimento e uso de novas palavras pelos alunos no cotidiano escolar.
19. Precários, mas sim.
20. Não. Normalmente, quando planejamos aulas para aquele fim.
21. Dinâmica com o uso de apenas dois dicionários, onde os alunos, através de uma disputa procuram as palavras e fazem a leitura compartilhada dos significados.
22. Sempre que posso, sano as dúvidas ou pesquiso e logo na primeira oportunidade levo para a aula. O celular, por exemplo, é uma ótima fonte de pesquisa para tal situação.
23. Ainda são poucos os alunos que têm essa prática.
24. Com os anos de experiência na docência, aprendi que nem todas as palavras são iguais. Por exemplo, algumas palavras são mais úteis que outras. Saber o significado de “maledicência” provavelmente compensa menos do que saber “vergonha”, no dia a dia.
25. Na maioria das vezes, ocorre de maneira consciente, pois são previamente pensados nos planejamentos das aulas.
26. Sim, é importante, mas por ser uma prática não muito cobrada dos alunos, nota-se a dificuldade de compreensão de muitas palavras, principalmente presentes nos livros literários, os quais não possuem glossário.
27. Melhorou bastante com a implementação da BNCC.

28. Sim. É importante, pois garante o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Logo, por meio dessa ação, pode-se garantir um ambiente educacional melhor e justo para todos.
29. Sim. Através das análises linguísticas e semióticas.
30. Sim. Através de atividades e dinâmicas.
31. Sim. Com o advento da era digital, nos reinventamos para não ficarmos no mundo do desconhecido, com isso sempre usamos textos contemporâneos; por vezes nós que aprendemos com os jovens novas palavras.
32. Principalmente nas conversas informais, no cotidiano escolar.
33. Gramática, porque tenho facilidade e principalmente, pelo fato de se desenvolver a capacidade expressiva do usuário da língua, isto é, torná-los competentes para que possam empregá-las adequadamente nas várias situações de comunicações.
34. Tenho facilidade de fazer com que gostem da gramática, talvez seja pelas metodologias utilizadas.
35. Sim. Através das várias indagações em sala de aula.
36. Quando usei as palavras: ROUBO E FURTO, em contextos diferentes, e todos ficaram abismados ao saberem que têm significados diferentes.
37. Sim. Nós como temos a responsabilidade de criar formadores de opinião, devemos ter a capacidade de aprender em um mundo onde as novas regras ainda não foram definidas. Nenhuma outra geração viveu um acúmulo de tecnologia e mudanças como estamos vivendo agora, temos que seguir o bonde. O vocabulário usado nessa era digital, por exemplo, é um meio prático e atraente aos alunos, conseqüentemente facilita bastante o processo de ensino-aprendizagem.

**Professor entrevistado: P3.**

**Respostas:**

1. Considero como um conjunto de atividades que promovam os alunos a enriquecerem seu léxico e a compreenderem que uma palavra pode apresentar diferentes significações, apropriando-se dessas possibilidades com maior criticidade em situações comunicativas diversificadas.
2. Sim.
3. Através de conteúdos teóricos, pesquisas e aulas interativas.

4. Sim.
5. Sim. Rodas de leituras; Debates; Apresentações de obras literárias; Dramatizações.
6. Sim. Através de projetos incentivadores, disponibilizando materiais para que os alunos possam ter acesso semanalmente a diferentes textos e obras.

As aulas de leituras buscam formar leitores fluentes, capazes de criar diferentes significados aos conteúdos acessados.

7. Sim. Nas aulas de leituras os alunos costumam interagir com muito entusiasmo e dedicação.
8. Sim. Separo momentos exclusivos para analisarmos vocabulários dos diferentes textos trabalhados em sala, buscando identificar e compreender os diferentes sentidos das palavras dentro do contexto. Ocorre através de pesquisas e conversas.
9. Formar pessoas capazes de interagir com diferentes textos atribuindo sentidos de forma crítica perante as informações.
10. Sim, considero muito importante.
11. (NÃO RESPONDEU).
12. Sim.
13. Sim.
14. Não.
15. Sim. Resposta na questão 8.
16. Não.
17. Atividade de leitura; Ditado; Pesquisas. Através de explicações, conversas, apresentações, comparações.
18. Na maioria das vezes os resultados são positivos.
19. Sim.
20. Sim.
21. Uso materiais impressos, com conteúdo ou pesquisas na internet.

22. Através de explicação oral, indicações de leituras e pesquisas e, caso a dúvida permaneça, busco outros meios para que o aluno possa entender e chegar a um aprendizado pleno.
23. Sim.
24. Observando se a proposta contribuirá para o enriquecimento do léxico do aluno, criando oportunidades para o uso das palavras em diferentes contextos. Caso o objetivo não seja atingido, não houve ensino de vocabulário.
25. De forma consciente.
26. (NÃO RESPONDEU).
27. Sim.
28. Sim. São de muita importância, pois norteiam os caminhos que devemos trilhar para desenvolver diferentes competências e habilidades nos nossos alunos.
29. Sim.
30. Sim.
31. Sim.
32. Sim.
33. Gosto muito das aulas de literatura, pois sinto maior envolvimento por grande parte dos alunos.
34. Nas aulas de leituras os alunos são sempre mais receptivos.
35. Sim. Através dos questionamentos e interação.
36. Não.
37. Sim. Busco novos estudos, leituras e pesquisas que contribuem agregam e contribuem para minha prática docente.

**Professor entrevistado: P4.**

**Respostas:**

1. Conseguir dizer e escrever aquilo que deseja de maneiras diferentes.
2. Não.
3. Não tive formação.
4. Não.
5. Voltado especificamente para a leitura não, pois os planos de aulas eram elaborados de acordo com os conteúdos selecionados pelo professor(a) regente e na maioria das vezes o conteúdo era mais voltado para o ensino de gramática.
6. Sim, em rodas de leituras e na biblioteca da escola.
7. A maioria dos alunos não, geralmente os que mais gostam são aqueles que já têm o hábito da leitura.
8. Não há momento exclusivo. Esse ensino acontece mediante a necessidade do auxílio do dicionário para auxiliar nas descobertas de significados de palavras, nos mais variados contextos, principalmente para facilitar o entendimento do aluno de um determinado texto, a partir do conhecimento do significado de uma palavra.
9. Ajudar os estudantes a desenvolver habilidades para que possa se tornar cidadãos críticos e, que possam ser capazes de se posicionar e viver e participar com sucesso na vida em sociedade.
10. Acho muito importante o ensino do vocabulário para a formação de alunos competentes discursivamente.
11. Leitura.
12. Acredito que sim.
13. Utilizo.
14. Não, se tem não levam para a escola.

15. A maioria sabe. Sim. Durante uma atividade de leitura, atividade para casa, escrita de textos incentivando o uso dos sinônimos para evitar repetições e grafia errada das palavras no texto.
16. Não.
17. Pesquisas, leituras e atividade para casa, atividade de escrita.
18. Satisfatório.
19. Sim.
20. Sim.
21. Utilizo o dicionário do celular.
22. Faço a leitura do significado para toda a turma.
23. Sim.
24. A partir de como é proposto esse ensino, não apenas para o aluno saber o significado das palavras de forma isolada, mas de forma contextualizada estabelecendo relações entre o que significa e o sentido dependendo do contexto etc.
25. Consciente.
26. Considero importante. Sinto dificuldade em planejar aulas diversas em que se possa trabalhar o vocabulário.
27. Alguns sim, outros não.
28. Sim. Sim, porque é o documento necessário para o planejamento.
29. Sim, através das sugestões pedagógicas que norteiam o DCT.
30. Sim.
31. Sim. Sim.
32. Sim, eu consigo perceber nas produções textuais deles.
33. Gênero textual porque a partir dele consigo trabalhar a gramática de forma contextualizada.
34. Gêneros textuais. Através da participação dos alunos no desenvolver da aula.

35. Sim. Quando sou questionada pelos alunos.
36. Sim, uma vez li um conto que iniciava da seguinte maneira “Planejei meticulosamente o crime de Manoel Soares”, os alunos perguntaram o significado da palavra METICULOSAMENTE, a partir daí pedi que os alunos usassem o dicionário e pesquisassem qualquer palavra que tivessem dúvida no significado. Dias após esta aula, pedi uma resenha dos alunos de um livro e um dos alunos usou a palavra METICULOSAMENTE de maneira corretíssima.
37. Sim, me especializando como estou fazendo no momento cursando a pós em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura.

**Professor entrevistado: P5.**

**Respostas:**

1. Memorização de palavras suficientes para formar frases e textos.
2. Não.
3. Não tive formação.
4. Não. Fui aprender na prática.
5. Não voltado para a leitura. As aulas eram basicamente sobre gêneros textuais.
6. Sim, mas essa prática ainda depende muito do espaço que a escola disponibiliza, por exemplo, na escola anterior em que trabalhei era um projeto da escola levar os alunos à biblioteca semanalmente para escolherem um livro e em seguida, essa leitura era compartilhada em sala. Na escola atual, não há esse projeto específico, mas a gente tenta mesclar com as aulas de gênero textual.
7. Sim, geralmente a grande maioria dos alunos do 6º ano chegam com entusiasmo para tudo que é proposto.
8. Momentos exclusivos não há. O que a gente costuma fazer é casar os gêneros textuais que são propostos pelo DCT com algum conteúdo gramatical, utilizando os dicionários, por exemplo. Seria como estudar anúncio publicitário e dentro deste gênero estudar sobre verbos no imperativo ou adjetivos na construção da persuasão.

9. Desenvolver competências e habilidades na leitura e na escrita da Língua Portuguesa.
10. Seria lindo que sim, mas a realidade é cruel e muitas vezes o ensino de vocabulário se resume a meras práticas.
11. Trabalhar os diversos gêneros textuais.
12. Acredito que não, é somente consequência de uma má alfabetização.
13. Utilizo.
14. Não, porque a escola disponibiliza.
15. A maioria sabe. Sim, incentivo na realização das atividades em sala, construindo texto, usando sinônimos etc.
16. Não.
17. Atividades de leitura e de escrita.
18. Regular.
19. Sim.
20. Sim.
21. Uso o celular.
22. Leio o significado para todos, muitas vezes pode ser a dúvida de outro mais envergonhado de perguntar.
23. Sim.
24. Então, como disse na questão anterior, eu avalio através de como se dá esse ensino, não de maneira pura, mas contextualizada.
25. Consciente.
26. Considero importante. Muitas vezes não temos planejamento suficiente para pensar em abordagens que trabalhe o vocabulário. O que fazemos é tentar dialogar um conteúdo já estabelecido com alguma atividade que achamos possível dos alunos realizarem.
27. Alguns sim, outros não.
28. Sim. Sim, porque é o documento norteador da prática do professor.

29. Sim, propostas de conteúdos gramaticais.
30. Sim.
31. Sim. Com certeza fazemos uma adaptação.
32. Sim.
33. Gênero textual, porque é mais didático.
34. Gêneros textuais. No entusiasmo e na participação.
35. Nunca percebi um interesse agudo e específico.
36. Uma vez vimos em sala sobre verbos imperativos no anúncio publicitário, alguns dias depois um aluno veio me mostrar uma foto de uma placa que fez para a mãe que era cabelereira, na placa tinha verbos como: Garanta, marque etc.
37. Sim, me incomodo sempre que estou acomodada e infelizmente nos sentimos muito assim, digo isso não só por mim, mas pelos meus colegas também. Os conteúdos internalizam e quando percebemos é o suficiente saber apenas o suficiente.

**Professor entrevistado: P6.**

**Respostas:**

1. O ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa pode ser entendido pela seleção que um falante faz das palavras disponibilizadas pela língua. Essa construção deve ser levada em consideração na hora de explorar a comunicação do aluno.
2. Não especificamente, porém numa visão com referência humanista, cada professor pode desenvolver um estilo próprio para tornar acessível a aprendizagem do ensino de vocabulários nas aulas de Língua Portuguesa.
3. Quando se trabalha com construção de conhecimento deve ser levada em consideração o momento de explorar a comunicação do aluno e é nesse momento que deve se perceber o quanto é importante o ensino de vocabulário nas aulas de língua materna.
4. Não aprendi a usar o dicionário nas aulas de Língua Portuguesa durante a minha formação, porém com a prática nas minhas aulas e principalmente com a necessidade dos alunos desenvolvi trabalhos com esse recurso didático.

5. Sim, na época, foi possível utilizar diversas formas de leituras dentre elas dicionário para trabalhar a leitura e escrita na ampliação do conhecimento dos alunos, visto que os mesmos, não tinham domínio desses conhecimentos no que diz respeito às questões de letramento, por isso, uma das propostas de metodologia foi o uso do recurso dicionário.
6. Sim. A leitura se dá com o envolvimento dos alunos seja de forma individual ou coletiva. Sendo assim, a mesma pode ser compreendida como forma de interpretar um conjunto de informações (presentes em um livro, uma notícia de jornal etc.) ou um determinado acontecimento. É uma interpretação pessoal.
7. Nem todos os alunos demonstram interesse por esse tipo de aula, no entanto sabe-se que essas aulas ajudam na ampliação do vocabulário.
8. (NÃO RESPONDEU).
9. Objetivo das aulas de Língua Portuguesa deve ser a priori o de incentivar o aluno a conhecer as diversas formas de leitura para estimular a ampliação do vocabulário, o que o torna competente o suficiente para lidar com as situações de leitura entre outras.
10. Considerando que já temos uma gramática internalizada, o ensino do vocabulário é sim muito importante para que os alunos se tornem competentes discursivamente, visto que a adaptação de materiais autênticos para uso na sala de aula contribui para a formação do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
11. Formar o aluno completamente letrado é oferecer ao mesmo diversas possibilidades de convívio com materiais que instigam a leitura e escrita de modo a proporcionar que ele esteja completamente inserido na sociedade com o melhor que ele pode dar.
12. Não necessariamente, pois temos muitos alunos que não desenvolveram algumas habilidades porque tem algum tipo de deficiência mental que os impediram de desenvolvê-las.
13. Quando necessário, sim.
14. Nem todos possuem.
15. Nem todos os alunos sabem usar o dicionário, por isso a importância de incentivar principalmente nas aulas de leitura e de escrita.
16. A dificuldade encontrada é o fato de nem todos os alunos possuírem um dicionário.

17. Nas atividade de leitura, quando o entendimento do significado das palavras desconhecidas deverá ser feito, primeiramente, pelo contexto em que essas palavras estão inseridas, tanto na oralidade, como na escrita. Num segundo momento, o uso do dicionário é fundamental para que os alunos possam comparar o significado em relação ao contexto e o que de fato está exposto no dicionário.
18. Os alunos mais envolvidos e mais motivados a aprender a utilizar o dicionário com maior competência.
19. Existe uma quantidade considerável, porém seria interessante que tivesse uma que atendessem uma quantidade maior de alunos.
20. Sim, quando percebo que há necessidade do uso do dicionário na aula proposta esse uso é comum.
21. Uma proposta interessante é falar sobre o significado das palavras a partir do contexto
22. O correto é explicar sobre os significados que as palavras possuem independente do significado que elas apresentam no dicionário.
23. Na verdade, os alunos constroem seus vocabulários ao longo dos seu estudos e o que se percebe nas aulas de produções por parte de alguns alunos é que eles utilizam sim o vocabulário que aprenderam durante seu estudos.
24. O ensino de vocabulário está diretamente ligado a uma gama de conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento de atividades de leitura, produção de textos dentre outras que, potencialize a aprendizagem nas suas mais variadas formas, de modo que esse vocabulário seja ampliado conforme os conhecimentos viabilizados no decorrer dos estudos realizados.
25. Considero importante o ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa, porém, ainda acontece de forma esporádica, porque na maioria das vezes faltam material suficiente para trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo.
26. Ainda não, embora isso já tenha melhorado bastante ao longo dos tempos ainda precisa ser revistas algumas questões.
27. Sim, pois considero importantes porque norteiam o nosso trabalho docente.
28. Abordam de forma parcial

29. Sim, quando abordamos as questões referentes ao contexto na qual a referida palavra está inserida.
30. Sim, geralmente os textos da mídia trazem vocábulos, os quais os alunos não têm o conhecimento, então trabalho de forma contextualizada, mas também mostrando o sentido dicionarizado.
31. Eu acredito que uma boa parte dos alunos incorporam sim, mas de acordo com as necessidades de cada um.
32. Talvez não seja uma preferência, mais gosto de trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, leituras diversas com objetivos de ampliar o vocabulário dos alunos e desenvolver o hábito de ler no seu mais amplo sentido.
33. Os alunos ainda se prendem em termos gramaticais querendo saber o que são classes de palavras para que servem quando poderão ser usadas entre outros questionamentos que são feitos.
34. Na verdade, o aluno necessita inserir no seu vocabulário, palavras novas. Quando essa necessidade é percebida pelo mesmo, aí sim vê-se o interesse do aluno, nessa percepção torna-se visível o interesse do aluno pelo novo, nesse caso, por aprender palavras novas.
35. Quanto a esse questionamento, já vivenciei, principalmente nas aulas de produção na qual, o aluno necessita empregar sinônimos, fazer colocações, inferências, o que só será possível se ele tiver bagagem, ou pelo menos demonstrar interesse em buscar conhecimento de novas palavras para ampliar seu vocabulário.
36. Quando busco diversificar as minhas aulas envolvendo o aluno nas diversas formas de atividades de leituras, estudos direcionados com pesquisas na internet entre outros meios de comunicação.

**Professor entrevistado: P7.**

**Respostas:**

1. Promover ao aluno a aquisição de novas e melhores palavras através de glossários e o uso de dicionários para pesquisar significados de palavras.
2. Não.

3. Ainda nas aulas de estágio pude perceber a dificuldade que os alunos tinham na leitura e na escrita, surgindo assim a necessidade de trabalhar o vocabulário.
4. Sim
5. Sim. Trabalhando gêneros textuais de acordo com a realidade de cada turma bem como leitura interativa entre aluno e professor.
6. A prática de leitura sempre está presente nas aulas de português bem como na vida cotidiana do aluno. Seja através de pesquisas, leituras de textos, receitas ou bulas de remédios.
7. Sim. Eles gostam de ler em voz alta para toda a turma.
8. Costumo fazer ditado de palavras sempre ao final da aula utilizando palavras dos textos já estudados.
9. Formar pessoas críticas e participativas no ambiente em que vivem.
10. Sim, muito importante, haja vista a necessidade da gramática ser trabalhada de forma contextualizada.
11. Ler, escrever e se posicionar.
12. Sim, além disso a falta de praticar tais habilidades.
13. Sim, sempre que necessário.
14. Não.
15. Estão aprendendo aos poucos. Geralmente eles consultam o dicionário quando estão lendo algum texto.
16. Não
17. Em textos literários, pois costuma aparecer palavras antigas e desconhecidas.
18. Aprimoramento de vocabulário.
19. Sim.
20. Sim.
21. Utilizo o dicionário online.
22. Instigo o aluno pesquisar no dicionário ou então coloco a palavra em uma frase.

23. Sim, aos poucos eles estão aprendendo a inserir novas palavras em sua escrita.
24. Acredito que todos já chegam na escola com um vocabulário formado, o que vai sendo ampliado na medida em que os estudos se avançam.
25. Intuitiva.
26. Sim. O aluno pode conhecer uma palavra com várias significações.
27. Não.
28. Sim. São importantes, pois serve como norteador ao docente.
29. Sim, abordam através de produções textuais.
30. Sim.
31. Sim, é importante ampliar o vocabulário dos alunos.
32. Sim.
33. Leitura e escrita. A melhor forma de tornar o aluno crítico e participativo na aulas.
34. Interpretações textuais. Como o ensino está sendo remoto, percebo que são as atividades que eles têm mais facilidade para responder.
35. Sim. Eles questionam.
36. Quando estão lendo e percebem alguma palavra fora do seu conhecimento, perguntam o significado e pedem a contextualização dela.
37. Sim.

**Professor entrevistado: P8.**

**Respostas:**

1. Que o ensino do vocabulário não deve ser feito de forma descontextualizada, mas num contexto de compreensão da linguagem e sempre relacionado com o léxico dos alunos.
2. Sim.
3. Utilização de dicionários, leitura de livros literários, dentre outros.

4. Sim, pois os dicionários sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas, mais precisamente no ambiente escolar.
5. Leitura colaborativa.
6. Sim, utilizo muito a leitura de contos e crônicas, pois a leitura amplia o vocabulário, desenvolve atitude de interação, colaboração e troca de experiências em grupo.
7. Nem todos, alguns alunos não demonstram muito interesse pela leitura, é necessário muito jogo de cintura para que a estratégia funcione.
8. Realizo minhas aulas de vocabulário com estudo da ortografia e pesquisa em dicionários.
9. Formar leitores críticos e ativos capazes de identificar e interagir com diversos tipos de textos que circulam no meio social.
10. Para reformar o vocabulário o falante utiliza um conjunto de palavras que pertence a língua, ou seja, o léxico, acredito que os dois andam de mãos dadas, para uma pessoa se expressar bem, precisará conhecer e escrever corretamente as palavras.
11. Há quem acredite que um aluno letrado é aquele que escreve e fala corretamente, mas não há um falante de língua materna capaz de dominar completamente o léxico, isso por causa da mutabilidade que se torna uma barreira para que isso aconteça.
12. Sim, o aprender vem pelo ouvir e ver, a convivência com pessoas que falam errado te leva a falar da mesma forma, eu já tive essa experiência, se convivermos com pessoas que falam errado, a tendência é você pronunciar as palavras da forma que você escuta.
13. Sim utilizo.
14. Não. Levo os alunos para a biblioteca.
15. Alguns sabem, outros não, eu os auxilio e incentivo.
16. Não tenho dificuldades.
17. Após a leitura, sempre faço uma lista de palavras novas encontradas e faço um desafio para os alunos pesquisar no dicionário.
18. O resultado é positivo.
19. Sim.

20. Sim, frequentemente.
21. Vamos todos para a biblioteca.
22. Com satisfação, pois estou vendo que eles estão interessados e aprendendo com as palavras.
23. Sim.
24. Forma de se expressar e escrever conforme a norma padrão da língua portuguesa.
25. Consciente.
26. Sim, pois é através da expressão, o nível de linguagem, que revela o grau de conhecimento de mundo de uma pessoa.
27. Sim.
28. Sim, são importantíssimos para o aprendizado do aluno, pois, apresentam temas transversais que orienta o aluno quanto aos valores referente a cidadania, direito, dignidade da pessoa humana, saúde etc.
29. Oferecendo aos alunos uma assimilação do desenvolvimento de uma nova linguagem, deixando um pouco de lado os conteúdos pragmáticos.
30. Sim, gosto muito do ensino dos sinônimos, explicitando sua importância na produção de textos dissertativos, para não haver repetições da mesma palavra.
31. Sim, sempre falo sobre o uso de gírias, principalmente nas produções textuais.
32. Nem todos, mas, a maioria sim.
33. Eu gosto de aplicar leitura e produção textual a partir de imagens.
34. Eles gostam de assistir filmes para responder questionário.
35. Sim, através de questionamento, sempre que eles percebem palavras novas durante a leitura, eles perguntam o significado de tal palavra.
36. Somos professores de língua portuguesa, porém não sabemos o significado de todas as palavras já fui questionada por aluno e tive que disfarçar e recorrer ao dicionário. HELP! Foi trágico.
37. Sim, através de pesquisas e trocas de ideias com outros professores da área.