



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

CINTIA MARANGONI MENEZES

**DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO
LÉXICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**CHAPECÓ
2017**

CINTIA MARANGONI MENEZES

**DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO
LÉXICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof^a Dra. Cláudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Menezes, Cintia Marangoni
Dicionários escolares: uma proposta de ensino do
léxico para o ensino fundamental/ Cintia Marangoni
Menezes. -- 2017.
142 f.

Orientador: Claudia Finger-Kratochvil.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2017.

1. Leitura. 2. Compreensão leitora. 3. Dicionário
escolar. 4. Uso do dicionário. I. Finger-Kratochvil,
Claudia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CINTIA MARANGONI MENEZES

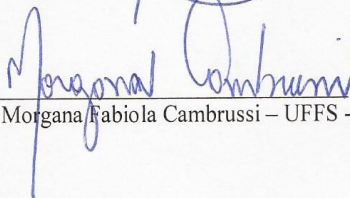
**DICIONÁRIOS ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO
LÉXICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 02/03/2017.

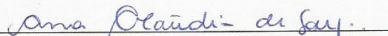
BANCA EXAMINADORA



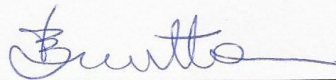
Profa. Dra. Claudia Finger-Kratochvil – UFFS – Presidente/Orientadora



Profa. Dra. Morgana Fabiola Cambrussi – UFFS - Membro



Profa. Dra. Ana Cláudia de Souza – UFSC – Membro



Profa. Dra. Luciane Baretta – UNICENTRO - Membro

Profa. Dra. Cristiane Horst – UFFS – Membro suplente

Chapecó/SC, março de 2017

AGRADECIMENTOS

A professora Claudia Finger-Kratochvil, minha orientadora, por me fazer acreditar no meu potencial e me motivar nos momentos de dúvidas ou dificuldades. Agradeço pelo modo como conduziu nossas orientações, pelos conselhos e reflexões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, pela oportunidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Aos professores do Mestrado em Estudos Linguísticos, em especial, aos professores Aline Peixoto Gravina, Carlos Miotto, Cristiane Horst, Mary Neiva Surdi da Luz e Morgana Fabiola Cambrussi que trouxeram mais saberes e novos aprendizados para esta caminhada.

Aos membros da banca, professoras Ana Cláudia de Souza, Luciane Baretta e Morgana Fabiola Cambrussi pelos conselhos e sugestões que permitiram melhorar esta pesquisa.

Aos meus colegas de curso, em especial, aos colegas da linha Língua e Cognição pela troca de experiências e por terem sido ótimos companheiros ao longo dessa jornada de aprendizagem.

Aos meus pais por todo incentivo ao estudo desde os primeiros anos da minha formação básica.

Ao Rogério, por ser, certamente, o meu maior incentivador. Obrigada pelo amor, carinho e compreensão compartilhados ao longo desses anos.

Para usar o dicionário temos que ser “sabidos”! Na verdade, precisamos ter uma série de conhecimentos para poder ter acesso às informações ali organizadas. Só à medida que vamos nos tornando mais letrados podemos usufruir adequadamente do que um dicionário tem a nos oferecer.

Artur Gomes de Morais

RESUMO

A leitura permite enriquecer o vocabulário de uma língua. Afinal, não é possível compreender um texto sem conhecer o seu vocabulário. Diante disso, o conhecimento do vocabulário é fundamental para compreensão da leitura, do mesmo modo que a leitura também tem papel de destaque na aquisição de vocabulário. O uso do dicionário, neste contexto, torna-se um recurso importante tanto para auxiliar na compreensão, quanto na produção linguística. Estudos realizados no Brasil têm demonstrado que o dicionário escolar pode contribuir de forma significativa no processo de aquisição lexical do aluno, por isso as propostas lexicográficas dos dicionários escolares devem ser destinadas ao perfil do público específico, tendo em vista os seus aspectos micro e macroestruturais. A partir disso, o MEC promoveu, desde 2001, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a contemplação da lexicografia em seu material de distribuição gratuita às escolas, selecionando e adquirindo dicionários para os alunos conforme sua etapa de ensino. O uso do dicionário em sala de aula contribui para o desenvolvimento da competência lexical do aluno, bem como para sua compreensão em leitura. Em função disso, esta pesquisa se propõe elaborar um conjunto de atividades que desenvolvam as habilidades de uso do dicionário para a ampliação do léxico, visando à compreensão leitora. Para isso, utilizamos os dicionários do Tipo 3, que foram selecionados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Dicionários, como suporte e apoio para a elaboração das atividades. Esses dicionários são destinados para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e possuem uma proposta lexicográfica adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental. Diante disso, elaboramos um conjunto de vinte atividades, destinadas ao sexto e ao sétimo ano do Ensino Fundamental e as classificamos dentro das habilidades de macroestrutura e de microestrutura. Para cada habilidade proposta, desenvolvemos uma atividade, com base nos estudos de Nesi (2003). Buscamos, assim, que o dicionário seja utilizado de forma constante em sala de aula, para que se torne um instrumento presente de apoio e suporte em todo o contexto escolar e que a leitura seja uma prática contínua, não só dentro do espaço escolar, mas também fora dele, tornando os leitores mais autônomos e capazes.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão leitora. Dicionário Escolar. Uso do dicionário.

ABSTRACT

Reading allows enriching the vocabulary of a language. After all, you cannot understand a text without knowing its vocabulary. Thus, the knowledge of vocabulary is essential to reading comprehension, in the same way that reading has also a prominent role in the acquisition of vocabulary. The use of the dictionary in this context becomes an important resource as much to assist in the comprehension as in the linguistic output. Studies in Brazil have shown that school dictionary can contribute significantly in the language acquisition process of the student, in this way, the lexicographical proposals of school dictionaries should be designed to profile the specific audience, given its micro and macro-structural aspects. From this, the MEC has promoted since 2001 through the National Textbook Program (PNLD), the contemplation of lexicography in its free distribution of material to schools, selecting and purchasing dictionaries for the students according to their level of teaching. The use of the dictionary in the classroom contributes to the development of lexical competence of the student, as well as their reading comprehension. In this way, this research aims to develop a set of activities that develop the dictionary use skills to expand the lexicon that aims the reading comprehension. For this, the dictionaries of Type 3 will be used, which were selected and distributed by the National Textbook Program (PNLD) - Dictionaries, such as support and backing for the development of activities. These dictionaries are intended 6th to 9th grade of elementary school and have a proper lexicographical proposal to students of the last years of elementary school. Therefore, we developed a set of twenty activities designed to sixth and seventh year of elementary school and classified into abilities such as: macrostructure and microstructure. For each skill, we developed an activity, based on studies of Nesi (2003). We look for, that the dictionary be used consistently in the classroom, so that it becomes a present instrument of support throughout the school context and that reading is a continuous practice, not only inside the school environment, but also outside it, making the readers more autonomous and capable.

Keywords: Reading. Reading comprehension. School Dictionary. The use of the dictionary.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Medidas de densidade lexical dos textos	59
Tabela 2 – Medidas de complexidade sintática dos textos.....	59
Tabela 3 – Classificação das atividades em habilidades	127

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1	O VOCABULÁRIO.....	16
2.1.1	O ensino do vocabulário.....	22
2.1.2	Hipóteses sobre o conhecimento do vocabulário.....	26
2.2	A LEITURA.....	29
2.2.1	As concepções de leitura.....	29
2.2.1.1	<i>A leitura estratégica.....</i>	<i>30</i>
2.2.2	A compreensão em leitura.....	34
2.3	O DICIONÁRIO ESCOLAR.....	39
2.3.1	A Lexicografia Pedagógica.....	39
2.3.2	O dicionário escolar e sua estrutura.....	42
2.3.3	O Programa Nacional do Livro Didático e o dicionário.....	47
2.3.4	As habilidades de uso do dicionário.....	49
3	METODOLOGIA.....	54
3.1	O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.....	54
3.2	OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	54
3.2.1	A seleção dos textos.....	55
3.2.2	Os dicionários selecionados.....	59
3.3	ETAPAS E PROCEDIMENTO DA PESQUISA.....	60
3.4	OBJETIVOS.....	62
3.4.1	Objetivo geral.....	62
3.4.2	Objetivos específicos.....	62
4	AS ATIVIDADES E SEUS OBJETIVOS.....	63
4.1	AS ATIVIDADES.....	63
4.1.1	Atividade 1: Comparando os diferentes tipos de dicionários.....	63
4.1.2	Atividade 2: Compreendendo o jargão do dicionário.....	65
4.1.3	Atividade 3: Testando a memória.....	67
4.1.4	Atividade 4: Conhecendo a microestrutura dos dicionários.....	72
4.1.5	Atividade 5: Usando a ordem alfabética.....	75

4.1.6	Atividade 6: Jogo das palavras.....	76
4.1.7	Atividade 7: Sendo veloz na localização de verbetes.....	78
4.1.8	Atividade 8: Buscando palavras.....	79
4.1.9	Atividade 9: Completando as palavras cruzadas.....	81
4.1.10	Atividade 10: Detetive de palavras.....	83
4.1.11	Atividade 11: Buscando as expressões idiomáticas.....	85
4.1.12	Atividade 12: Conhecendo as expressões idiomáticas.....	87
4.1.13	Atividade 13: Jogo da memória das expressões idiomáticas.....	88
4.1.14	Atividade 14: Descobrimo os sentidos das palavras.....	94
4.1.15	Atividade 15: Pesquisando palavras compostas.....	99
4.1.16	Atividade 16: Charadas.....	101
4.1.17	Atividade 17: Segunda leitura.....	103
4.1.18	Atividade 18: Colecionando palavras.....	105
4.1.19	Atividade 19: Confeccionando a primeira página do dicionário.....	106
4.1.20	Atividade 20: Trilha das palavras.....	108
5	DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES.....	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	132
	ANEXO A – Classificação dos dicionários selecionados pelo PNLD – 2012.....	140

1 INTRODUÇÃO

A leitura contribui para o conhecimento e o desenvolvimento do vocabulário de um leitor/falante de uma língua, ao analisarmos que não é possível compreender um texto sem conhecer as palavras e seu sentido. O uso do dicionário, neste contexto, torna-se um recurso importante para auxiliar tanto na compreensão quanto na produção linguística. Assim, os aprendizes de uma língua precisam ser estimulados a se beneficiarem das informações que um dicionário pode oferecer. Alguns pesquisadores acreditam que as palavras podem ser decodificadas através de pistas sugeridas pelo contexto. Porém, muitas vezes, essas pistas não são possíveis de serem localizadas dentro de um texto. Inferir o significado de uma palavra desconhecida é uma boa estratégia para a compreensão, contudo, nem sempre é possível saber se uma palavra foi realmente aprendida. Diante do exposto, o dicionário é reconhecido como um excelente recurso para a aquisição do vocabulário.

O uso do dicionário durante a leitura é considerado por alguns pesquisadores como um fator de interrupções indesejadas, provocando não só a diminuição do ritmo, como também quebrando a cadeia de ideias que possibilitam a compreensão geral do texto em questão. Porém, para que o tempo da interrupção do fluxo da leitura diminua, precisamos, a partir de estratégias didáticas, desenvolver as habilidades de uso do dicionário escolar. O dicionário é uma obra lexicográfica, um instrumento respeitado pela sociedade que pode ser elaborado de diferentes formas e para variados fins. Os dicionários estão presentes em bibliotecas, escolas e universidades. Assim, é possível acreditar que todos os usuários da língua são capazes de explorar e consultar seus recursos linguísticos. Porém, infelizmente, não é este cenário que encontramos nas escolas de nosso país. Mesmo sabendo da sua importância, muitas vezes, os dicionários continuam a ser desprezados ou ignorados (WELKER, 2006). Os dicionários, se mais bem utilizados nas aulas de todas as disciplinas escolares, podem contribuir para o enriquecimento vocabular dos alunos. Muitas vezes, o dicionário ainda é uma obra distante, sendo utilizado somente quando não é possível obter o significado de uma palavra a partir dos processos de inferência.

A pesquisa lexicográfica em torno dos dicionários escolares ainda ocorre de forma embrionária em nosso país. Porém, com a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Dicionários, houve um interesse maior em busca de materiais pedagógicos nesta área, nos últimos anos. O PNLD consiste em um programa do governo brasileiro voltado para avaliar e distribuir livros didáticos para a rede pública de educação.

O programa entrou em vigor no ano de 1985, mas somente em 2001 incluiu no seu material de distribuição os dicionários escolares de língua portuguesa, formando assim, o PNLD Dicionários. O programa preocupa-se com a necessidade de utilizar o dicionário como instrumento de aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da língua, com enfoque na aquisição e desenvolvimento do léxico para uma melhor compreensão em leitura. Nesse sentido, assim como é necessário possuir livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, é preciso escolher dicionários que sejam adequados à necessidade de aprendizagem dos alunos. Pensando nisso, o Programa Nacional do Livro Didático 2012 - Dicionários traz em seu material de divulgação “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula” um manual de utilização dos dicionários com propostas de atividades destinadas conforme cada tipo e ano escolar.

Neste sentido, percebemos a importância de pesquisas relacionadas a essa temática. Afinal, para que os alunos obtenham sucesso escolar a partir da leitura e da escrita é necessário buscarmos estratégias de ensino e de aprendizagem que desenvolvam e ampliem o léxico. Diante do exposto, este trabalho se propõe a elaborar um conjunto de vinte atividades, destinadas ao sexto e ao sétimo ano do Ensino Fundamental, que tenham como suporte os dicionários escolares selecionados e enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD- 2012) – Dicionários.

Considerando as necessidades e os desafios da leitura no contexto escolar e a importância do léxico para a compreensão leitora, entende-se que o ensino sistemático de estratégias de aquisição do vocabulário precisa ter lugar na escola, por essas razões o objetivo deste trabalho é propor um conjunto de atividades que visam a desenvolver habilidades do uso do dicionário para o terceiro ciclo do ensino fundamental.

Os objetivos específicos são:

- a) Em relação à macroestrutura dos dicionários: elaborar atividades que ampliem a habilidade de ordem alfabética e rapidez na consulta;
- b) Quanto à microestrutura: sugerir atividades que desenvolvam as habilidades de localização de entradas, tais como: identificar abreviaturas, definições, símbolos;
- c) Preparar um roteiro explicativo para auxiliar os professores na aplicação das propostas em sala de aula.

No capítulo dois apresentamos o referencial teórico desta pesquisa com a discussão dos assuntos pertinentes ao tema. A base teórica desta pesquisa está fundamentada nas concepções teóricas da Psicolinguística Aplicada. A Psicolinguística Aplicada é um ramo da

Psicolinguística que busca a aplicação da pesquisa fundamental desta área ao analisar as questões pertinentes em campos afins, como, por exemplo: os distúrbios de comunicação, o ensino de primeira e segunda língua, o ensino da leitura e escrita. Em relação à leitura, esta ciência compreende que é fundamental o ensino e o trabalho com a leitura na formação de bons leitores.

Com base nisso, iniciamos nossa discussão, abordando sobre o vocabulário e seu ensino. Hipóteses sobre o conhecimento do vocabulário e compreensão são analisadas para compreendermos como ocorrem os processos que envolvem a leitura. Na sequência, discutimos a respeito da leitura e suas concepções, englobando a relevância da leitura estratégica e a compreensão em leitura. A seguir, tratamos da importância dos dicionários escolares, destinando uma seção para discutirmos como a lexicografia pedagógica contribui para a elaboração dos dicionários escolares, com o objetivo de apresentar como eles são constituídos e qual sua finalidade, a fim de entender o seu papel e a sua função para o desenvolvimento da compreensão leitora. O Programa Nacional do Livro Didático tem papel de destaque na Educação, pois através de seu projeto, discute, analisa e seleciona dicionários, bem como incentiva o seu uso nas escolas, por isso salientamos a importância de desenvolver as habilidades de uso do dicionário nas práticas escolares.

O terceiro capítulo apresenta os encaminhamentos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa. Apresentamos as propostas para a construção do trabalho, tais como os objetivos geral e específicos. Diante disso, são apresentados os critérios de seleção dos textos e dos dicionários que serão utilizados para a elaboração das atividades. O capítulo quatro é dedicado à apresentação das atividades elaboradas para esta pesquisa, bem como seus objetivos e um roteiro detalhado destinado aos professores para o seu uso durante a aplicação das atividades em sala de aula. O capítulo 5 é dedicado à discussão das atividades, com base nas habilidades de uso do dicionário, discutidas por Nesi (2003).

Buscamos com este trabalho incentivar o uso do dicionário como apoio para a aquisição do vocabulário no ambiente escolar. Além disso, a partir das atividades propostas, pretendemos contribuir para o desenvolvimento da competência lexical a fim de melhorar a compreensão em leitura dos alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos a base teórica do nosso trabalho, por meio de uma revisão da literatura na área, para desenvolvermos as questões de pesquisa apresentadas na introdução. O objetivo em pesquisar a aquisição e o desenvolvimento do léxico surgiu em função do dicionário ser um instrumento de ensino explorado apenas em partes pelos professores em sala de aula (KRIEGER, 2011), considerando todas as possibilidades, as habilidades e o instrumento importante que é.

De acordo com Rey-Debove (1984) é possível aprender uma língua de duas maneiras, sendo ela de maneira natural ou de maneira artificial. A natural acontece por tentativas de comunicação, enquanto que a artificial ocorre durante consultas em obras complementares, podendo citar as gramáticas e os dicionários. A autora afirma que há dois componentes fundamentais em uma língua: o léxico e a gramática. Nesse sentido, as palavras são elementos da língua e não da fala. Costuma-se listar as palavras a partir de suas realizações discursivas, método usado pelos dicionaristas, contudo os discursos são atos de linguagem efêmeros, enquanto que a palavra é um elemento permanente da língua (BIDERMAN, 2001). “O léxico duma língua seria o conjunto das unidades submetidas às regras da gramática dessa língua, sendo a conjunção da gramática e do léxico necessária e suficiente à produção (codificação) ou à compreensão (descodificação) das frases duma língua” (REY-DEBOVE, 1984, p. 46). Sendo assim, o léxico, segundo a autora, é um conjunto de unidades codificadas significativas.

O léxico faz parte do conjunto de itens vocabulares da língua, ou seja, circula nos discursos da comunidade. Como componente de dicionário, o léxico é um elemento do componente de base da gramática. Compreende-se essa base como constituída de um componente categorial e de um léxico. O componente categorial consiste num sistema de regras que define as relações gramaticais que determinam a interpretação semântica e realização efetiva das sequências no discurso. Assim, “o léxico especifica as propriedades sintáticas, semânticas e fonológicas de cada unidade lexical” (BORBA, 2003, p. 16). Biderman (1996), afirma que o vocabulário é o objeto da comunicação linguística, sendo que as informações são transmitidas por meio do léxico e as palavras são responsáveis pela elaboração dos enunciados. Assim, “o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana” (BIDERMAN, 1996, p. 27).

O léxico, segundo Leffa (2000), é um elemento decisivo na identificação de uma língua, “a língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e distingue das outras” (p. 19). De acordo com o autor, o senso comum, a tradição e mesmo a literatura têm dado uma grande importância à palavra. O senso comum tende a definir uma língua mais como um conjunto de palavras, do que um conjunto de sentenças ou regras sintáticas. A tradição destaca a relevância do vocabulário na realização de atividades escolares como listas de palavras descontextualizadas, jogos do tipo forca, caça-palavras, palavras cruzadas, entre outros. Na literatura, muitos escritores manifestam preocupação com o vocabulário, em busca da melhor palavra que expresse aquilo que pretendem dizer. Contudo, apesar da importância que se tem dado no uso e na aprendizagem de línguas, o ensino do vocabulário continua sendo considerado como estigmatizado, não sabendo o porquê do seu ensino e pela falta de estratégias a serem ensinadas aos alunos.

Nas próximas seções abordamos sobre os seguintes assuntos: o vocabulário, o ensino do vocabulário, hipóteses sobre o conhecimento do vocabulário. Na sequência, discutimos sobre a leitura e suas concepções, a leitura estratégica e a compreensão em leitura. A seguir, tratamos sobre o papel dos dicionários escolares, a partir disso destinamos uma seção para a lexicografia pedagógica, o dicionário escolar e sua estrutura, o Programa Nacional do Livro Didático e as habilidades de uso do dicionário.

2.1 O VOCABULÁRIO

O sucesso escolar e social depende de um ensino de qualidade, desde as séries iniciais, para que as crianças desenvolvam competências e habilidades e construam uma vida escolar sólida (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995b; FRISHKOFF *et al* 2008; VERHOEVEN; PERFETTI, 2011). A importância da leitura desde cedo é um tema recorrente em pesquisas, porém o desenvolvimento do vocabulário não recebe o mesmo grau de atenção (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995b). A linguagem é um mecanismo para que a aprendizagem ocorra, por isso a educação formal é adquirida através da linguagem, desse modo, aprender também depende do conhecimento do vocabulário (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995a).

Segundo Baker, Simmons e Kameenui (1995b), Becker, em 1977, foi um dos primeiros pesquisadores a destacar a importância do desenvolvimento do vocabulário, relacionando o tamanho do vocabulário com o baixo desempenho acadêmico dos alunos. O

autor afirmou que as deficiências do vocabulário foram a principal causa do insucesso escolar dos alunos. Após as observações de Becker (1977), pesquisas surgiram a respeito da relação do conhecimento do vocabulário e o do desempenho acadêmico. Isso ocorreu porque o vocabulário e a leitura estão relacionados e há uma preocupação com o seu ensino. As pesquisas sobre vocabulário mostram que a construção do conhecimento exige mais do que saber apenas as definições de palavras (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995a). O conhecimento das palavras é essencial para o sucesso inicial da educação, pois dá subsídios importantes para a aprendizagem ao longo da vida adulta. O vocabulário também desenvolve um papel importante no domínio de assuntos específicos, pois para cada domínio é necessário possuir uma boa compreensão das palavras e dos seus significados (FRISHKOFF *et al*, 2008).

O crescimento do vocabulário, de acordo com Verhoeven e Perfetti (2011), é caracterizado como o aumento das representações de significados das palavras e suas formas correspondentes. Este crescimento resulta da relação: quanto mais palavras (quantidade de representações) mais conhecimento dos significados das palavras (qualidade das representações) o indivíduo conquistará ao longo da sua aprendizagem. Antes da alfabetização, as palavras são adquiridas por meio da fala. O conhecimento implícito sobre os sons das palavras usadas no reconhecimento de palavras faladas podem evoluir gradualmente em conhecimento fonológico da palavra que é necessário para a aquisição da consciência fonológica e alfabetização. Com a leitura surgem novas oportunidades para aprender novas palavras e significados. O conhecimento semântico é adquirido ao longo de muitas exposições, por isso, crianças e adultos possuem o significado incompleto de algumas palavras e só irão refiná-los através de suas experiências.

As palavras, de acordo com Verhoeven e Perfetti (2011), são portadoras de significados, por isso estão ligadas à compreensão de texto e à construção do conhecimento. Ao se tornarem alfabetizadas, as crianças possuem mais oportunidades para aprenderem palavras por meio da exposição à língua escrita. Assim, as crianças devem tornar-se conscientes em relação às diferenças entre os sons das palavras faladas com a escrita para uma boa decodificação. O desenvolvimento da decodificação da palavra pode ocorrer ao longo do tempo que varia da leitura lenta e trabalhosa de palavras para a decodificação rápida e fácil de palavras. Assim, o processo de decodificação da palavra pode ser considerado como um processo periódico de aquisição.

A associação entre vocabulário e compreensão em leitura é provavelmente recíproca: o vocabulário possibilita a compreensão, enquanto a compreensão em leitura permite inferir os significados das palavras do texto. De qualquer modo, a compreensão da leitura só pode ter êxito quando as palavras são facilmente identificadas e os significados das palavras são facilmente acessados, o que coloca exigências consideráveis às capacidades linguísticas subjacentes da criança (VERHOEVEN; PERFETTI, 2011, p. 4, tradução nossa)¹.

De acordo com a literatura, os alunos aprendem o significado de cerca de 3.000 palavras por ano, ou seja, aproximadamente 8 palavras por dia. Isso ocorre porque as crianças agem como aprendizes espontâneos ao adquirir palavras novas (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995a). Ao discutir as taxas de crescimento, Baker, Simmons, Kameenui (1995a), Swingley (2010), por exemplo, afirmam que Carey, em 1978, foi o primeiro a distinguir os conceitos de *mapeamento rápido* e de *mapeamento prolongado*. No *mapeamento rápido* o indivíduo é capaz de aprender o significado de uma palavra de forma rápida e superficial. Para obter o *mapeamento prolongado*, o indivíduo deve ter plena compreensão do significado da palavra, podendo ser construído durante anos ao vivenciar várias vezes a mesma palavra em diferentes ocasiões. Em função disso, as diferenças de vocabulário entre as crianças se ampliam rapidamente. De acordo com Baker, Simmons e Kameenui (1995a), enquanto algumas crianças aprendem sete palavras por dia, outras podem estar aprendendo uma ou duas. Assim, os problemas de vocabulário dos alunos começam na escola e podem piorar com o passar do tempo. Para aumentar o desenvolvimento do vocabulário é preciso garantir aos alunos que possuem pouco vocabulário não só que aprendam o significado das palavras, mas que tenham a oportunidade de usá-las com frequência.

As diferenças no desenvolvimento das habilidades de leitura, segundo Stanovich (1986), se alteram em cada indivíduo conforme o seu volume de experiências com a leitura. Stanovich (1986), com base nas pesquisas de Nagy e Anderson (1984), acredita que as crianças menos motivadas podem ler 100.000 palavras por ano, enquanto as mais motivadas podem ler 1.000.000 de palavras. Assim, as crianças que leem bem e que possuem bom vocabulário, aprendem o significado de mais palavras e, portanto, leem melhor. Já as crianças que leem devagar, sem prazer, leem menos e possuem um desenvolvimento mais lento do vocabulário, inibindo o desenvolvimento da sua capacidade de leitura.

¹ “The association between vocabulary and reading comprehension is probably reciprocal: Vocabulary enables comprehension, whereas reading with comprehension enables the meanings of words in the text to be inferred. In any case, reading comprehension can be successful only when word forms are readily identified and word meanings are easily accessed, which places considerable demands on the underlying linguistic capacities of the child”.

Essas consequências, de acordo com Stanovich (1986), são chamadas de “*Matthew effect*”, isto é, Efeito Mateus, princípio segundo o qual o rico (em vocabulário) fica mais rico, pois através da leitura adquire novas palavras, enquanto o pobre (em vocabulário) fica mais pobre, porque enfrenta maiores dificuldades para compreender os textos lidos e conseqüentemente adquirir novas palavras através da leitura, por isso a alusão ao Evangelho de Mateus (25:29)². Em relação à leitura, se os alunos não forem bem sucedidos no seu desenvolvimento, eles podem ficar frustrados durante as atividades, e por isso podem não realizar as tarefas que são significativamente necessárias para o seu desenvolvimento do vocabulário (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995a).

Segundo Stanovich (1986), se o desenvolvimento do conhecimento do vocabulário facilita a compreensão em leitura e se a leitura é um mecanismo importante para o crescimento do vocabulário, este, por sua vez, permite uma leitura mais eficiente e proporciona um bom desenvolvimento do leitor. A falta de prática, as dificuldades nas habilidades podem resultar em experiências de menor envolvimento com a leitura. Assim, a falta de prática e exposição à leitura atrasam o desenvolvimento da automaticidade e velocidade do leitor no reconhecimento das palavras. Neste sentido, é importante analisar os vários níveis de conhecimento da palavra para determinar o desenvolvimento do vocabulário. Segundo Baker, Simmons, Kameenui (1995a), Frishkoff *et al* (2008) e Shen (2008), saber uma palavra não é uma questão de tudo ou nada. Em vez disso, o conhecimento de uma palavra deve ser visto em termos de extensão ou grau de conhecimento que as pessoas podem possuir. Um programa de desenvolvimento de vocabulário abrangente que aborde os níveis de conhecimento da palavra, ao ser aplicado como estratégias de ensino e avaliação, possui grande potencial de utilização pelos professores que podem elaborar várias estratégias para trabalharem o desenvolvimento do vocabulário em sala de aula por meio de práticas de instrução.

Práticas de instrução são intervenções necessárias para combater as diferenças de vocabulário que alguns alunos possuem em relação à profundidade do conhecimento da palavra. O conhecimento do vocabulário, segundo Shen (2008) e Schmitt (2014), deve compreender ao menos duas dimensões, que envolvem: a) a amplitude do vocabulário, ou o tamanho; e b) a profundidade, ou qualidade, do conhecimento do vocabulário. A profundidade

² “Porque a qualquer que tiver será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver até o que tem ser-lhe-á tirado”. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/mt/25>

do conhecimento está relacionada ao conhecimento que o indivíduo tem sobre o significado de uma palavra. Esta profundidade engloba o conhecimento de diferentes contextos em que uma palavra é utilizada e as características que definem o seu significado (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995b; SCHMITT, 2014; SHEN, 2008).

De acordo com Schmitt (2014), o tamanho do conhecimento do vocabulário é relativamente simples de conceituar, porque ele está pautado, basicamente, na contagem de itens lexicais que o sujeito conhece. Em contrapartida, há diferentes modos de conceituar a profundidade do conhecimento da palavra. O autor acredita que a melhor forma de conceituar a profundidade é a partir da análise do domínio dos aspectos do conhecimento da palavra, sendo eles: colocação, formas derivadas, sentidos e significados polissêmicos. A profundidade do conhecimento da palavra, de acordo com Baker, Simmons e Kameenui (1995b), representa uma escala que varia de a) pouca ou nenhuma compreensão do significado de uma palavra para b) compreensão completa. Baumann e Kameenui (1991) trazem os conceitos de: *conhecimento de associação verbal*, *conhecimento de conceito parcial* e *conhecimento de conceito completo* para discutir a profundidade do conhecimento da palavra e sua relação com a instrução.

O nível mínimo de conhecimento é o *conhecimento de associação verbal*, que permite que um indivíduo relacione uma palavra nova com uma definição específica ou em um único contexto. No *conhecimento de conceito completo*, o indivíduo compreende e é capaz de utilizar a palavra em novos casos, conhece os vários significados da palavra e sabe diferenciar o significado de uma palavra com a de outras semelhantes. O *conhecimento de conceito parcial* varia entre o conhecimento de associação verbal e o conhecimento de conceito completo. Nesse caso, o indivíduo até consegue utilizar uma palavra em um número limitado de maneiras, compreende algum dos diferentes significados, porém apresenta dificuldades em diferenciar o significado de uma palavra com o de outras palavras semelhantes (BAUMANN; KAMEENUI, 1991; BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995b).

Ao utilizar a instrução como prática para desenvolver os níveis de compreensão nos alunos busca-se que a) eles aprendam as palavras necessárias para que diminuam as diferenças entre eles e os colegas que possuem vocabulário rico e b) desenvolvam um léxico maior, com um conhecimento profundo das palavras e que este faça parte de seu vocabulário no cotidiano (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995b). Sendo assim, determinar quais palavras devem ser ensinadas no nível de associação verbal, conceito parcial do conhecimento

e conhecimento completo, não é uma tarefa muito simples. Porém, alguns fatores contribuem para esta escolha:

(a) a importância geral da palavra no uso diário; (b) a importância da palavra em uso mais especializado, acadêmico; (c) o conhecimento atual do aluno sobre a palavra-alvo e palavras semanticamente relacionadas; e (d) características da palavra, que são mais propícias para certos tipos de técnicas de instrução, tais como a palavra-chave ou método de mapeamento semântico. O princípio dominante nestas quatro considerações é a necessidade de equilibrar a importância do conhecimento da palavra, com o objetivo, eficácia e eficiência das práticas de instrução (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995b, p. 8-9, tradução nossa)³.

Ao considerar o crescimento do vocabulário é preciso distinguir entre a aprendizagem intencional e acidental. A maioria dos significados das palavras é aprendida através de aprendizagens acidentais (BAUMANN; KAMEENUI, 1991). Ou seja, os alunos aprendem a maior parte das palavras através das experiências diárias com a linguagem oral e escrita. Em outros casos, os alunos podem aprender o significado das palavras intencionalmente. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor, em sala de aula, desenvolve intervenções de aprendizagem intencionais que envolvam e desenvolvam a aprendizagem de palavras.

Práticas constantes de aprendizagem podem contribuir para a aquisição de vocabulário, dentre elas podem-se citar as que utilizam redes semânticas e palavras-alvo (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995a). Segundo Sternberg (2010) uma rede semântica é uma teia de elementos de significado interconectados. Os nós são os elementos de uma rede e em uma rede semântica, eles representam os conceitos. As conexões entre os nós são as relações especificadas, capazes de incluírem em uma categoria (por exemplo, “é um” é uma relação de inclusão de “porco” a “mamífero”) atributos (por exemplo, unir “peludo” a “mamífero”) ou outra relação semântica. Assim, uma rede é um meio para organizar conceitos.

As redes semânticas organizadas em modelos hierárquicos, segundo Sternberg (2010), podem armazenar informações que se aplicam a todos os componentes de uma hierarquia em seu maior nível. Nesse sentido, se o indivíduo sabe que gatos e cães são mamíferos, é possível armazenar no nível de mamíferos tudo aquilo que conhece sobre mamíferos, por exemplo,

³“(a) the general importance of the word in everyday use; (b) the importance of the word in more specialized, academic use; (c) the student’s current knowledge of the target word and semantically related words; and (d) characteristics of the word that are more conducive to certain kinds of instructional techniques, such as the keyword method or semantic mapping. The overriding principle in these four considerations is the need to balance the importance of word knowledge with the purpose, effectiveness, and efficiency of instructional techniques”.

armazenar que mamíferos possuem pelos e amamentam seus filhotes. Assim, tudo o que se sabe sobre os níveis de hierarquia foi aplicado a todos os itens nos níveis inferiores.

Na sequência discutiremos a respeito do ensino do léxico. Para isso, serão abordados os seguintes temas: a profundidade do conhecimento da palavra, a aprendizagem pelo contexto e o papel da instrução, sempre interligados com a compreensão leitora.

2.1.1 O ensino do vocabulário

Na seção anterior, discutimos sobre a relevância do conhecimento do vocabulário e os níveis de conhecimento da palavra que cada sujeito desenvolve ao longo da sua aprendizagem. Nesta seção, apresentamos a relação entre o ensino do vocabulário e a compreensão em leitura. O vocabulário possui papel fundamental na vida das pessoas, pois permite aprender em relação ao mundo, contribui para a formação de novas ideias e pode desenvolver no indivíduo o gosto pela linguagem. Um grande repertório de vocabulário está relacionado com a proficiência em leitura e o desempenho escolar (BECK; MCKEOWN; KUCAN, 2013).

O vocabulário é importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura. O seu conhecimento tem sido identificado como um fator crucial para a compreensão e o desempenho da leitura (SILVERMAN *et al*, 2013; MCKEOWN *et al*, 1983; WATTS, 1995; NAGY; TOWNSEND, 2012; LANE; ALLEN, 2010; RUPLEY; LOGAN; NICHOLS, 1999). Para o vocabulário ser significativo na compreensão em leitura é necessário proporcionar várias exposições da palavra, ensinar as definições e contextos sempre com o objetivo de ajudar os aprendizes de língua e sugerir que é mais importante saber menos palavras do que saber muitas palavras de forma superficial. Nesse sentido, os professores devem ajudar os alunos a usarem o conhecimento das palavras que aprenderam não só durante a leitura, mas também durante a escrita e a conversação (LANE; ALLEN, 2010).

Para que o ensino do vocabulário afete a compreensão em leitura, as estratégias de ensino não devem estar limitadas a uma associação entre uma palavra e sua definição. Em vez disso, o ensino precisa considerar os aspectos do processamento semântico, acesso ao significado das palavras durante a leitura e a riqueza de conexões das redes semânticas para a relação entre conceitos. Nesse caso, o ensino precisa fornecer encontros frequentes e variados com as palavras ensinadas (MCKEOWN *et al*, 1983).

Não se pode compreender um texto sem saber o que a maioria das palavras significam (NAGY, 1988). As atividades de instrução de vocabulário contribuem para o desenvolvimento do vocabulário, porém, nem sempre, essas atividades fornecem subsídios para a compreensão em leitura. O autor considera que há duas maneiras para explicar esta situação. Primeiro, porque a maioria das atividades de instruções relacionadas ao ensino do vocabulário não consegue promover um conhecimento profundo da palavra. Segundo, porque os textos podem conter muitas palavras desconhecidas. Nesses casos, a presença de muitas palavras desconhecidas pode dificultar a compreensão, e, conseqüentemente, a instrução pode não ser suficiente capaz de melhorar a compreensão, por isso para aumentar o vocabulário é preciso aumentar a quantidade da leitura.

Os alunos aprendem várias palavras a partir de diferentes contextos. Esta aquisição do conhecimento da palavra acontece por meio da exposição oral ou através da leitura, sem instrução direta. Assim, a aprendizagem acidental é um meio para ampliar o conhecimento da palavra e contribuir para a consciência da palavra fazendo com que a aprendizagem aconteça (LANE; ALLEN, 2010). A aprendizagem pelo contexto é a principal forma de aquisição do vocabulário durante a vida escolar dos alunos e o volume de experiências com a linguagem escrita, ao se interligar com a capacidade de compreensão em leitura, determina o desenvolvimento do vocabulário. A aprendizagem acidental a partir do contexto tem sido considerada como uma das principais causas do crescimento do vocabulário (NAGY *et al*, 1984; LANE; ALLEN, 2010). Encontros frequentes contribuem para que os alunos não só lembrem o significado das palavras, mas que também os acessem mais eficientemente. Isso passa a ser significativo nas tarefas de leitura, pois a partir do momento em que os leitores conseguem acessar de forma mais rápida o significado, mais recursos cognitivos ficam disponíveis para a compreensão (LANE; ALLEN, 2010).

Em relação ao ensino do vocabulário, de acordo com Beck, McKeown, Kucan (2013), o contexto pode significar duas condições. A primeira envolve a noção de que alguns contextos são destinados somente para descobrir o possível significado das palavras desconhecidas. Em contrapartida, a outra noção de contexto acredita que a aprendizagem de novas palavras ocorre naturalmente durante a leitura. Sabemos que as palavras podem ser aprendidas pelo contexto, porém o tipo do contexto vai se modificando, à medida que ocorre o desenvolvimento do sujeito. O aprendizado de palavras tem início a partir de contextos orais, por isso que, a maioria das palavras que as crianças utilizam, tanto na escola quanto em casa, já é conhecida. Com o passar do tempo, a fonte de novas palavras passa a ser de contextos

escritos, porém, não é tão fácil aprender o significado das palavras em contextos escritos. Em suas pesquisas, as autoras verificaram que a aprendizagem de novas palavras durante a leitura ocorre, mas em pequena quantidade, pois nem todas as palavras desconhecidas são aprendidas durante a leitura, sendo necessários encontros frequentes com essa palavra para que, de fato, a aprendizagem seja realizada.

Em estudos, realizados pelas autoras, de 100 palavras desconhecidas apresentadas durante a leitura, somente de 5 a 15 foram aprendidas. Para que a aprendizagem de palavras ocorra durante a leitura é necessário que os alunos leiam muito ao ponto de encontrarem palavras desconhecidas, além disso, precisam ter habilidades de inferir as informações do significado das palavras através do contexto da leitura. Essa aprendizagem apresenta dificuldades de ser realizada, pois, normalmente, os alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento do seu vocabulário costumam não se envolver com um volume maior de leitura, principalmente, com materiais que possuem vocabulário desconhecido, evitando assim a aprendizagem pelo contexto. Sendo assim, o contexto é considerado como uma fonte para a aprendizagem de novas palavras, mas não é possível confiar que, independentemente, o significado das palavras será aprendido, por isso é necessário, em sala de aula, práticas e atividades de instrução que auxiliem no desenvolvimento do vocabulário dos alunos.

A aprendizagem de palavras, que ocorre de forma gradual, acontece em razão das representações da memória se tornar mais significativas, na medida em que são fortalecidas pelas exposições repetidas de uma palavra (FRISHKOFF *et al*, 2008). A trajetória da aprendizagem não só acontece pela frequência da exposição, mas também pela codificação de novas informações que modificam o conteúdo semântico das palavras. Assim, uma representação completa do significado das palavras resulta da seleção de traços semânticos que acompanham uma palavra em seu ambiente. Nesse sentido, uma criança aprende que a palavra *cão* aplica-se aos caninos de várias formas e tamanhos, mas não se aplica para vacas, embora compartilhem algumas, mas não todas, as características físicas dos caninos (FRISHKOFF *et al*, 2008). Com base nisso, a aprendizagem acidental a partir de contextos permite um aumento parcial no conhecimento da palavra. Se relacionado com um volume suficientemente elevado de exposição à linguagem escrita, a aprendizagem acidental de contexto pode ser capaz de representar uma quantidade relevante de crescimento do vocabulário (NAGY *et al*, 1984).

Para saber quais palavras precisam ser ensinadas por meio da instrução é necessário considerar o vocabulário de uma pessoa alfabetizada em três níveis (BECK; MCKEOWN; KUCAN, 2013, p. 23-24):

O *primeiro nível* é composto por palavras básicas, por exemplo, *quente, cão, olhar*. Essas palavras normalmente aparecem pela via oral a partir de uma idade precoce. Essa exposição faz com que as crianças já estejam familiarizadas com a palavra, não precisando de instrução na escola.

O *segundo nível* contém palavras que são de grande utilidade para os usuários da língua. Exemplos: *contradizer, circunstâncias, retrospecto*. Estas palavras são características do texto escrito e pouco encontradas em conversas, o que significa que os alunos não estão propensos a aprendê-la de forma independente.

O *terceiro nível* possui um conjunto de palavras com baixa frequência de uso e, muitas vezes, limitado a temas específicos. Por exemplo: *epiderme, panteão*. Essas palavras são mais bem aprendidas quando se tem uma necessidade específica.

Stahl e Nagy (2006) acreditam que as palavras devem ser selecionadas conforme a sua frequência (*high-frequency*) e que seja um vocabulário geral de grande utilidade (*high-utility general vocabulary*). Palavras de alta frequência são aquelas que compõem a maior parte das palavras em qualquer gênero, falado ou escrito. Esta categoria se relaciona ao Nível 1 de Beck, McKeown, Kucan (2013), ou seja, nesse caso os alunos já estão bem familiarizados com essas palavras desde o início de sua vida escolar. Ao tratarem da alta utilidade do vocabulário, Stahl e Nagy (2006) assemelham sua concepção ao Nível 2 das autoras, ao considerar que as palavras podem ser incomuns na conversa, mas que fazem parte da linguagem escrita que os alunos irão encontrar nos textos.

Perfetti (2007) em seu modelo sobre o conhecimento da palavra, a hipótese da qualidade lexical, discute o conhecimento da palavra, especificando as características de palavras que descrevem entradas de alta qualidade no dicionário mental de um leitor, ou léxico. Assim como é o caso de uma entrada em um dicionário, várias condições de uma palavra estão disponíveis em uma representação mental de alta qualidade. Outras especialidades são a pronúncia e a ortografia. Ao vincular a ortografia de uma palavra a sua pronúncia é dada a relação que ocorre durante o processo da leitura. Neste sentido, ao adquirir informações sobre o significado de uma palavra, o aluno é capaz de formar conexões no cérebro com outras experiências e relacioná-las com o que foi aprendido (PERFETTI, 2007; REICHLER; PERFETTI, 2003). A partir disso, Reichle e Perfetti (2003) mencionam que ao

pensar sobre a palavra *dança*, provavelmente não pensaremos no significado da palavra “movimentos corporais rítmicos para música”, mas sim que pensaremos em tipos de danças, em aulas já frequentadas na infância e assim por diante. É possível ajudar os alunos a se tornarem bons em compreensão, fornecendo experiências para que eles construam o seu conhecimento. Afinal, “[...] a compreensão depende da leitura bem-sucedida de palavras” (PERFETTI, 2007, p. 357, tradução nossa⁴).

Diante disso, a aprendizagem de palavras deve ocorrer em vários contextos, tendo os alunos a oportunidade de interagirem as palavras novas que aprenderam com o significado de outras. Assim, a riqueza do vocabulário está em proporcionar aos alunos várias oportunidades de utilizar a palavra instruída em diversas situações (NAGY; TOWNSEND, 2012; RUPLEY; LOGAN; NICHOLS, 1999).

2.1.2 Hipóteses sobre o conhecimento do vocabulário

Na seção anterior, vimos que o conhecimento das palavras ocorre de maneira gradual. Contudo, não podemos considerar que as palavras são aprendidas somente pelo contexto, ao analisarmos que os alunos, durante a leitura, podem se deparar com muitas palavras desconhecidas e, mesmo assim, não aprenderem seu significado, por isso, as atividades de instrução dirigida pelo professor, em sala de aula, são avaliadas como um recurso imprescindível para o desenvolvimento do vocabulário. Em função disso, diversas hipóteses são analisadas para compreender a relação entre um vocabulário mais rico e a compreensão em leitura. Ruddell (1994) apresenta quatro elementos necessários para analisar as relações entre compreensão e vocabulário: a) o conhecimento prévio e a experiência anterior; b) as informações disponíveis no texto; c) a atitude em relação ao texto; d) as interações sociais.

[...] Defino a compreensão, então, como um processo em que o leitor constrói o significado ao mesmo tempo, ou depois, interagindo com o texto através da combinação do conhecimento prévio e experiência anterior, informações no texto, a postura que ele assume em relação ao texto e interações sociais imediatas, lembradas ou antecipadas e comunicação. (RUDELL, 1994, p. 414, tradução nossa)⁵.

⁴ “[...] *comprehension depends on successful word reading*”.

⁵ “[...] *I define comprehension, then, as a process in which the reader constructs meaning while, or after, interacting with text through the combination of prior knowledge and previous experience, information in text, the stance he or she takes in relationship to the text, and immediate, remembered, or anticipated social interactions and communication.*

A autora destacou três hipóteses que envolvem a relação entre vocabulário e processo de compreensão em leitura: a *hipótese instrumentalista*, a *hipótese do conhecimento* e a *hipótese da aptidão*.

A *hipótese instrumentalista* afirma que o conhecimento do vocabulário é um pré-requisito importante para a leitura. Esta hipótese acredita que o conhecimento do vocabulário é um fator importante para a compreensão da leitura. A fim de melhorar a capacidade de leitura dos alunos esta hipótese determina que o ensino do vocabulário deva ser considerado como uma prioridade no currículo. Afinal, quanto maior o vocabulário de um aluno, melhor será a sua compreensão diante de um texto (RUDDELL, 1994).

A *hipótese do conhecimento* acredita que o conhecimento de mundo é essencial para a compreensão da leitura. Neste modelo, saber o significado de uma palavra é apenas um sinal de que a pessoa possui os conhecimentos necessários para compreender um texto escrito. Neste modelo, o conhecimento conceitualmente produzido interage com as informações a partir do texto escrito obtido através dos olhos. A implicação pedagógica da hipótese conhecimento é que o vocabulário deve ser ensinado através do contexto.

A *hipótese de aptidão* discute que a melhor compreensão de leitura de um indivíduo resulta da capacidade mental dessa pessoa, em vez de seu grande vocabulário. Neste modelo, uma pessoa com um vocabulário maior é melhor na compreensão em função de sua agilidade mental. A implicação pedagógica da hipótese de aptidão acredita que as habilidades de leitura dos indivíduos estão diretamente relacionadas com sua aptidão verbal, por isso a recompensa para o treinamento do vocabulário será muito limitado.

Neste sentido, Ruddell (1994) sugere outra concepção que melhor explica a relação entre vocabulário e compreensão. Esta concepção é considerada *interativa*, pois os *conhecimentos declarativo, procedimental e condicional* são fundamentais para o vocabulário e a compreensão. O *conhecimento declarativo* envolve o conhecimento dos significados específicos das palavras (hipótese instrumentalista). É importante destacar que as palavras assumem mais de um significado e que algumas são essenciais para a compreensão do texto, podendo assumir significados diferentes dependendo do contexto em que estão inseridas.

O *conhecimento procedimental* envolve o conjunto de ações que o leitor aplica durante o processamento do texto, incluindo o processamento rápido e eficiente das palavras. Por fim, o *conhecimento condicional* está relacionado a saber “quando” e “por que”, ou seja, “[...] diz respeito à habilidade de aplicar certas ações estrategicamente – saber quando usar

informações do contexto, da estrutura da palavra, ou uma fonte de referência para obter o sentido, ou saber quando aplicar conhecimento procedimental de qualquer tipo” (RUDDELL, 1994, p. 417, tradução nossa)⁶. Sendo assim, é a partir da interação desses conhecimentos que será formada a base geral do conhecimento prévio (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Rosenblatt (1994) acredita que o texto leva o leitor a ordenar os segmentos a partir de suas experiências passadas, para ordenar o que ele traz para o texto. A união de um determinado texto a um leitor cria a possibilidade de um processo único, uma obra única. O leitor interpreta o texto (age sobre o texto), ou o texto produz uma resposta no leitor (o texto atua sobre o leitor). Cada um implica uma ação. Esta relação não é linear, mas uma situação em que cada um depende do outro. Rosenblatt, em seu trabalho de 1994, “entende a leitura como um processo dinâmico que ocorre a partir do momento em que texto e leitor se encontram em um tempo e lugar específico, não estando o sentido já estabelecido, nem no texto, nem no leitor, mas ocorrendo ao longo do processo de interação (*transaction*) entre eles” (FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p. 106).

A visão transacional do processo de leitura destaca a importância dos dois elementos, leitor e texto, para a operação de uma leitura dinâmica. A transação envolvendo leitor e texto pode ocorrer num determinado momento, num dado ambiente e em um momento na história da vida do leitor. Nesse sentido, é a postura que o leitor assume durante o momento da leitura que determinará a sua aprendizagem (ROSENBLATT, 1994).

Durante a leitura de um texto, de acordo com Beck, McKeown, Kucan (2013), o foco deve ser a compreensão de ideias do texto, não a aprendizagem de vocabulário. O significado das palavras pode ser introduzido antes da leitura, mas apenas para promover a compreensão. Ao manter o objetivo da compreensão, poucas palavras podem ser introduzidas antes ou durante a leitura, somente aquelas que possam perturbar a compreensão das grandes ideias. Se muitas palavras são introduzidas durante a leitura, o fluxo de compreensão é interrompido.

Ao trabalhar com palavras após a leitura, de acordo com os autores, o foco muda da compreensão de texto para o desenvolvimento do vocabulário. Em uma abordagem de ensino de vocabulário é importante selecionar um conjunto de palavras para serem introduzidas ao longo de vários dias. As atividades ensinadas em salas de aula devem ser adequadas a programas de leitura. Contudo, elas não são suficientes para que as crianças desenvolvam

⁶ “[...] refers to the reader’s ability to apply various actions strategically—knowing when to use information or knowing when to apply procedural knowledge of any kind.”

completamente a compreensão de novas palavras. É necessário reforçar a prática e envolver as crianças a refletir em como devem usar as palavras. As palavras são aprendidas por meio da criação e fortalecimento de muitas conexões com as novas palavras. Na próxima seção, abordamos sobre a leitura, ao discutir sobre as concepções de leitura e a leitura estratégica.

2.2 A LEITURA

Na seção anterior discutimos sobre o vocabulário, seu ensino e suas hipóteses. Nesta seção, abordamos sobre a importância da leitura para o processo de desenvolvimento do vocabulário, bem como apresentamos as concepções de leitura que norteiam esta pesquisa, analisando a relevância da leitura estratégica e sua relação com a compreensão leitora.

2.2.1 As concepções de leitura

A leitura, segundo Leffa (1996) é um processo de representação. Como esse processo envolve a visão, é olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não ocorre por acessos diretos à realidade, mas pelo contato com outros elementos da realidade. Assim, “ler é reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (LEFFA, 1996, p. 10). Segundo o autor, o processo de leitura tem sido compreendido através de duas definições. A primeira definição considera que ler é extrair significado do texto, ou seja, a direção é do texto para o leitor. Já a segunda acredita que ler é atribuir significado ao texto, ou seja, o processo ocorre do leitor para o texto.

Ao considerar a *primeira* aceção de leitura temos que “o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (LEFFA, 1996, p. 11). Nesse sentido, a leitura relacionada à extração de significados baseia-se na ideia de que o texto tem um significado preciso e que o leitor pode obtê-lo pelo esforço e persistência. Como o texto possui significados, ele precisa ser capturado pelo leitor. A leitura deve ser realizada com cautela, pois sempre que houver uma palavra desconhecida seu significado pode ser consultado no dicionário para o enriquecimento do vocabulário.

A *segunda* aceção acredita que ler é atribuir significado ao texto coloca a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor sentidos

diferentes. Nessa concepção, o sentido será construído a partir das experiências prévias que o leitor trazer para a leitura (LEFFA, 1996). Ao definir a leitura como processo de extração de significado ou como atribuição de significado encontra-se uma série de problemas, pois a leitura não permite que somente uma ou outra aceção sejam aceitas. Em função disso, é preciso considerar um *terceiro* elemento, ou seja, o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura é necessário considerar: “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 17).

A leitura, portanto, é considerada como um processo interativo (KLEIMAN, 2009; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996; STERNBERG, 2010). Para Sternberg o modelo interativo de leitura envolve dois processos cognitivos: o primeiro ocorre de modo ascendente (*bottom-up*), principiando com dados sensoriais e progredindo para níveis mais elevados de processamento cognitivo. Já o segundo modelo ocorre de modo descendente (*top-down*), iniciando com a cognição de nível elevado, operando com a base de conhecimento e experiências anteriores relacionadas a um dado contexto. Diante disso, para que o processo interativo ocorra é necessário que ambos os processos se realizem para que a leitura aconteça (STERNBERG, 2010).

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior léxico, sintático, grafo-tônico através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998, p. 24).

As propostas baseadas nesta perspectiva destacam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que contribuirão para a compreensão. Nesse sentido, para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as estratégias que levem à compreensão (SOLÉ, 1998).

2.2.1.1 A leitura estratégica

Ao tratarmos da noção de leitura, não podemos deixar de discutir a importância da leitura estratégica. As estratégias de leitura, de acordo com Santorum e Scherer (2008), podem ser caracterizadas por três elementos centrais: deliberação, orientação de problema/objetivo e controle por parte do leitor. Além disso, as autoras subdividem esses elementos em estratégias cognitivas e metacognitivas.

Cognitivos são os processos mentais mais familiares que nos permitem ler, indo do trabalho com o significado das palavras no contexto até ler por alto (*skimming*) o texto em busca da idéia central. Já as estratégias metacognitivas são mais voltadas para o pensar sobre a experiência de leitura em si e envolvem uma conscientização do indivíduo acerca de seu próprio processo mental, ou seja, é o saber sobre o próprio saber. (SANTORUM; SCHERER, 2008, p. 2-3)

A partir disso, as autoras consideram a existência de quatro elementos essenciais na leitura estratégica que devem ser considerados:

a) quais comportamentos são conscientemente iniciados pelos leitores para melhorar sua compreensão; b) como tais comportamentos podem ser sistematicamente examinados para posterior instrução; c) quais ações iniciadas pelo leitor são mais eficazes para a compreensão e d) como as diferenças individuais interferem no uso das estratégias. (SANTORUM, SCHERER, 2008, p. 3).

Sendo assim, no processo de leitura, é fundamental que o leitor consiga avaliar a sua compreensão, se está entendendo o texto parcialmente ou na sua totalidade. O leitor eficiente é capaz de detectar falhas no texto e na sua compreensão. Nessa perspectiva, “a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da leitura feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura” (LEFFA, 1996, p. 46).

As estratégias cognitivas em leitura determinam o comportamento inconsciente e automático do leitor, enquanto as estratégias metacognitivas em leitura envolvem a consciência do leitor nas estratégias cognitivas (KATO, 2007). Segundo Leffa (1996) a metacognição é um conjunto de estratégias de leitura que levam à compreensão. Para isso é preciso: definir o objetivo de leitura, identificar os segmentos mais e menos importantes, avaliar a qualidade da compreensão, verificar se os objetivos da leitura estão sendo alcançados, tomar atitudes quando forem detectadas dificuldades e corrigir o rumo da leitura nos momentos que forem necessários. Nesse sentido, percebe-se que leitores proficientes são capazes de analisar sua compreensão e avaliar quando estão com dificuldades. Ao enfrentarem problemas na leitura possuem estratégias pedagógicas para sanarem suas dúvidas.

Os primeiros estudos sobre a pesquisa metacognitiva surgiram a partir dos trabalhos de John Flavell, em 1976 e Ann Brown, em 1978. Segundo Baker e Beall (2009), os estudos iniciais realizados por psicólogos do desenvolvimento chamaram a atenção dos pesquisadores, em função das diferenças que ocorriam nos indivíduos durante a realização da leitura. O que tem se mantido ao longo do tempo, é que estudantes que são leitores mais bem sucedidos apresentam níveis mais elevados de conhecimento metacognitivo sobre a leitura e são mais hábeis em avaliar e regular seus processos cognitivos durante a leitura.

A metacognição pode ser definida em termos de componentes de conhecimento e controle. A monitoria da compreensão é o componente de controle primário quando o processo cognitivo em questão é o que se está lendo. Duas construções estão associadas com o aspecto do controle da metacognição: a autorregulação e o funcionamento executivo. A aprendizagem autorregulada é autodirigida, motivada e sob o controle estratégico do aluno. A autorregulação da aprendizagem, para Paris e Winograd (2003), tornou-se popular na década de 1980 porque enfatizou a autonomia e a responsabilidade dos alunos para cuidar da sua própria aprendizagem. A autorregulação é fundamental porque permite que o leitor possa explicar seus problemas, utilizar estratégias, monitorar e interpretar os seus esforços.

Segundo Flavell (1979), a metacognição acompanha diversos processos cognitivos que envolvem as ações e interações entre quatro fenômenos: a) o conhecimento metacognitivo; b) as experiências metacognitivas, c) as metas, ou tarefas, e d) ações, ou estratégias. Na leitura, de acordo com Brown, Armbruster e Echols (1983), a metacognição envolve o conhecimento de quatro variáveis e a maneira como elas interagem para produzirem a aprendizagem. Essas variáveis são: a) o texto, capaz de envolver as suas características que podem influenciar a compreensão e a memória; b) a tarefa, fator que engloba as condições de armazenamento e recuperação da tarefa realizada pelo aluno durante a aprendizagem; c) as estratégias, envolvem as atividades exercidas pelo aluno para armazenar e recuperar informações do texto; e d) as características, englobam a capacidade, a motivação, entre outros fatores. Contudo, para que a metacognição em leitura proporcione a aprendizagem é necessário também envolver o controle ou autorregulação. Nesse sentido, o aluno para que seja eficiente durante o processo de leitura deve coordenar estas quatro variáveis.

De acordo com Baker e Beall (2009), leitores mais jovens possuem pouca consciência de que o texto deve fazer sentido. Eles realizam a leitura como um processo de decodificação e não como um processo de obtenção de significado. Após pesquisas, os autores concluíram que leitores menos experientes tendem a não se envolver em atividades de monitoramento

cognitivo, característico de leitores mais proficientes. Nesse sentido, se durante a leitura o monitoramento for ineficaz, haverá uma má compreensão. Portanto, as estratégias metacognitivas são eficazes quando permitem o monitoramento, a coerência textual e o autoquestionamento do leitor. Da mesma forma, as instruções metacognitivas são eficientes para o aumento da compreensão. Como resultado, tem-se um leitor ciente dos processos cognitivos que deverá utilizar durante a leitura, capaz de melhorar sua aprendizagem e desempenhar um papel ativo na construção de sentidos.

De acordo com Santorum e Scherer (2008), a leitura utiliza estratégias, sendo necessário distinguir habilidades de estratégias de leitura. Geralmente, segundo as autoras, na literatura, os termos fazem referência a diferentes tarefas de processamento, comportamento e habilidades que o leitor desempenha durante o momento da leitura. Afflerbach, Pearson e Paris (2008) acreditam que a diferença está na maneira como as ações são executadas durante a compreensão. Neste momento, as estratégias passam a ser consideradas de maneira *deliberada*, enquanto as habilidades são utilizadas de modo *inconsciente* (SANTORUM; SCHERER, 2008). Sendo assim, as estratégias representam intenção. Por exemplo, o leitor que é estratégico utiliza estratégias para trabalhar em direção a um objetivo podendo ser a compreensão de um capítulo de livro, a apreciação de um poema ou o entendimento de instruções para a montagem de uma bicicleta. A intenção, no entanto, não descreve quais são as ações, como elas são aprendidas, ou como elas podem ser ensinadas. Com base nisso, segundo os autores, as estratégias de leitura são deliberadas, ou seja, são tentativas do leitor com o objetivo de controlar e modificar esforços para decodificar o texto, entender as palavras e construir significados do texto. Já as habilidades de leitura são ações automáticas que resultam na decodificação e compreensão com velocidade, eficiência e fluência ocorrendo, geralmente, sem o conhecimento do controle. Ser estratégico permite ao leitor examinar a estratégia, controlar a sua eficácia e rever metas ou meios, se necessário (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008).

É importante destacar que as estratégias de leitura, assim como as habilidades de leitura, nem sempre são bem sucedidas. Segundo Afflerbach, Pearson, Paris (2008), um leitor pode escolher um objetivo inadequado como, por exemplo, a leitura rápida para terminar antes ao invés de ler cuidadosamente para compreender o texto. Buscar ser estratégico é um ponto de partida, porém esses fatores não garantem que os leitores vão decodificar e compreender o texto com sucesso. É necessário adequar à meta, ao meio e ao caminho para vivenciar diversas situações para que a estratégia seja bem sucedida. Por exemplo, suponha

que um estudante perceba que ele possui apenas uma vaga compreensão de um parágrafo ao chegar ao fim da leitura. Ele deseja fazer alguma coisa para esclarecer sua compreensão, portanto, desacelera e pergunta: "Será que isso faz sentido?". Nesse caso, de acordo com os autores, temos uma estratégia de uma leitura deliberada, consciente, ou seja, um ato metacognitivo. A estratégia é utilizada pela sensação de má compreensão do aluno e é caracterizado como um autoquestionamento, ou seja, o estudante monitora melhor a construção da sua compreensão. Diante disso, se a estratégia funcionar e o aluno continuar a usá-la durante todo o ano escolar, com meses de prática, a estratégia requer menos atenção deliberada e o aluno passa a utilizá-la com mais rapidez e eficácia. Assim, ao se tornar fácil e automática, ou seja, se o aluno tiver como hábito o questionamento: "Será que isso faz sentido?" de forma automática, podemos dizer que, nesse caso, a estratégia de leitura tornou-se uma habilidade de leitura.

De acordo com Afflerbach, Pearson e Paris (2008) é importante promover leitura estratégica, porque os alunos precisam saber ler estrategicamente. Afinal, leitores estratégicos estão mais cientes das dificuldades específicas e podem gerar ações alternativas. Por exemplo, eles podem diminuir a sua taxa de leitura, reler, ou pedir ajuda ao encontrarem novas palavras. Leitores estratégicos são capazes de solucionar problemas, porque ao detectarem possíveis dificuldades, eles estão cientes de que seus objetivos não serão alcançados e geram meios alternativos para alcançar seus objetivos. Assim, a solução de problemas, ou o monitoramento cognitivo é um aspecto essencial da leitura estratégica. Alunos que aprendem estratégias de leitura podem usar o seu conhecimento para tornarem-se mais fluentes e qualificados, para monitorar e fazer a sua própria leitura eficiente, para ensinar habilidades e estratégias para os outros. Assim, sentem-se mais confiantes ao saber que podem monitorar e aprimorar a sua própria leitura. Vimos que durante a leitura é necessário que o leitor consiga avaliar a sua aprendizagem por isso, na sequência, abordamos sobre a importância da compreensão em leitura.

2.2.2 A compreensão em leitura

Nas seções anteriores discutimos a respeito da importância da leitura. Consideramos que, para que a leitura ocorra, é necessário que o leitor utilize estratégias durante o ato de ler. De acordo com Adlof, Perfetti e Catts (2011) a compreensão em leitura é complexa, pois envolve inúmeros processos cognitivos e é influenciada por diversos fatores relacionados à

tarefa. Os professores, em sua grande maioria, têm como objetivo ensinar as crianças a ler com compreensão, assim, para que isso ocorra, é preciso avaliar as habilidades dos alunos, identificar aquelas que possam causar dificuldades de leitura e determinar quais práticas de ensino são mais eficazes para os alunos.

Segundo Cain (2009), aprender a ler é uma habilidade que abre portas e oferece oportunidades ao longo de uma vida. A compreensão bem-sucedida do texto escrito permite que o leitor adquira e aplique conhecimentos novos através de experiências com outros mundos, obtenha a comunicação com êxito e alcance o sucesso acadêmico. A compreensão de texto é um processo dinâmico e interativo que envolve várias fontes de informações e conhecimentos. Estes incluem as informações fornecidas pelo autor, às informações linguísticas, pragmáticas, o conhecimento de mundo do leitor e a memória do leitor para o texto que foi lido até o momento. Assim, a leitura das palavras é essencial para a compreensão.

De acordo com Adlof, Perfetti e Catts (2011), Perfetti (1977) acredita que a compreensão da leitura é a soma da leitura de palavras, a compreensão da linguagem, e X, sendo o X entendido como "todo o resto" da interpretação. Os autores acreditam que além dessa relação, há quatro elementos essenciais para a compreensão: *fluência*, *vocabulário*, *conhecimento prévio* e *habilidades cognitivas não-verbais*. A *fluência*, de acordo com os autores, ocorre quando a leitura da palavra é fluente, ou seja, quando ela é automática e os recursos cognitivos que poderiam ser atribuídos à decodificação podem, em vez disso, ser dedicados à compreensão. Em Iowa, pesquisas de Adlof, Perfetti e Catts (2011) foram realizadas com participantes para determinar se a velocidade pode estar relacionada com as dificuldades de compreensão na leitura. Participaram da pesquisa mais de 500 crianças e nenhuma delas demonstrou problema de compreensão de leitura atribuída somente à rapidez. Ou seja, as crianças que possuem boa leitura, mas lenta, sempre terão boa compreensão em leitura se a sua compreensão da linguagem também for boa. Aquelas que tiveram má compreensão em leitura também mostraram problemas de compreensão da linguagem. Estes resultados sugerem que a fluência se desenvolve como um resultado de boas habilidades de leitura de palavras e linguagem.

O *vocabulário* é o conhecimento do significado das palavras, sendo fundamental para a compreensão do texto. Evidências sugerem que o conhecimento, mesmo superficial dos significados das palavras, está associado a uma melhor leitura de palavras, especialmente para palavras com mapeamentos letra-som irregulares ou inconsistentes. Além disso, as práticas de

ensino do vocabulário contribuem para aumentar as habilidades de compreensão de leitura, bem como o ensino de vocabulário deve ser considerado um componente fundamental de qualquer currículo de leitura. O *conhecimento prévio* envolve a sua relação com a compreensão em leitura, ou seja, quanto mais se sabe sobre um tema, mais fácil será compreender um texto sobre isso. Também deve haver uma relação entre o conhecimento prévio e o vocabulário: quanto mais se sabe sobre um tema, mais provável é estar familiarizado com o vocabulário específico para o assunto. Assim, a relação entre o conhecimento e a compreensão da leitura é logicamente recíproca: quanto mais se sabe, mais se pode compreender. Em relação às *habilidades cognitivas não-verbais* há alguns indícios que apontam que as habilidades cognitivas que vão além do processamento de linguagem podem estar envolvidas na compreensão da leitura. De acordo com Adlof, Perfetti e Catts (2011), crianças que apresentam dificuldades na compreensão em leitura, ou seja, crianças que possuem boa leitura de palavras, mas são pobres em compreensão leitora, mostraram desempenho abaixo do esperado em tarefas que envolvam a execução do não-verbal, função que exige planejamento, organização e automonitoramento do que bons leitores da mesma idade.

Segundo Adlof, Perfetti e Catts (2011), se o objetivo do ensino da leitura é ensinar as crianças a ler com compreensão, então a prática educativa deve se destinar ao ensino das habilidades baseadas em códigos necessários para o reconhecimento de palavras, bem como as competências linguísticas gerais necessárias para a compreensão. Incluir o ensino dessas habilidades em sala de aula irá facilitar o desenvolvimento do conhecimento de mundo, que por sua vez contribuirá para o processo de compreensão. Nesse sentido, os autores sugerem que a maioria das crianças com dificuldades de leitura de texto não precisam de práticas de ensino diferentes para melhorar o seu desempenho em leitura, porém elas precisam de mais tempo, com práticas mais intensas para aumentar suas habilidades de compreensão.

A compreensão de texto, de acordo com Cain (2009), é um processo dinâmico e interativo que envolve várias fontes de informação e conhecimento. Os pobres em compreensão (*poor comprehenders*) possuem dificuldades em realizar tarefas cognitivas que possam influenciar a sua capacidade de compreensão significativa de um texto. Alguns apresentam poucas habilidades semânticas e sintáticas, que, afetam a sua capacidade de construir representações dos significados de expressões e frases. Outros não demonstram grandes dificuldades com o processamento de texto ou frase, mas demonstram dificuldades em relação às habilidades de processamento de texto que podem gerar uma má compreensão.

Diferentemente de Adlof, Perfetti e Catts (2011), Cain (2009) acredita que para o processo de compreensão em leitura é necessário o aluno possuir as habilidades de: integração e inferência, monitoramento da compreensão e conhecimento e uso da estrutura do texto.

Ao discutir sobre *integração e inferência*, a autora acredita que elas são fundamentais para a boa compreensão do texto. Crianças com problemas de compreensão em leitura são menos aptas para integrar significados através de frases e combinar informações no texto com o conhecimento geral, para fazer inferência. Assim, uma inferência só pode ser feita se os leitores possuem o conhecimento necessário. Em relação ao *monitoramento da compreensão*, os bons leitores parecem monitorar sua compreensão quando leem. Crianças com problemas de compreensão em leitura não monitoram sua compreensão de forma consistente: elas muitas vezes não conseguem perceber textos que apresentam informações contraditórias. *O conhecimento e o uso da estrutura do texto* envolvem o conhecimento sobre a macroestrutura textual e sua contribuição para a compreensão, fornecendo um quadro para a identificação e integração de informações importantes. Por exemplo, textos narrativos compreendem uma sequência dos objetivos dos eventos, que são causalmente relacionados. Um método comum para avaliar o conhecimento e aplicação da estrutura do texto narrativo é fazer com que as crianças produzam suas próprias histórias, usando a oralidade. Quando pedimos para contar uma história sobre um tema geral, leitores com dificuldades em compreensão produzem histórias mal estruturadas, que tendem a incluir uma lista de eventos sem objetivo óbvio. Em contraste, leitores com boa compreensão são mais propensos a produzir uma narrativa com uma estrutura causal clara, em que os eventos acontecem por uma razão e personagens se desenvolvem em planos de metas para alcançar seus objetivos. Por fim, a *memória* envolve a compreensão do texto e as habilidades que a sustentam são dependentes da memória. A memória de curto prazo permite que o leitor armazene e recupere pequenos pedaços de informações. Embora a memória de curto prazo seja muitas vezes deficiente em crianças com dificuldades de leitura de palavras, as crianças com boa leitura de palavras, mas pobres em compreensão de leitura, normalmente se saem bem em testes de memória de curto prazo (CAIN, 2009).

A memória de trabalho refere-se ao tipo de memória envolvida no processamento e armazenamento de informações simultâneas. Muitos processos de compreensão dependem da memória de trabalho, por exemplo, a integração de duas frases requer que leitor mantenha o significado de uma frase ao ler outra. Crianças com dificuldades de compreensão de leitura obtêm maus resultados com relação à memória de trabalho que envolve o processamento de

informação verbal (CAIN, 2009). A leitura é fundamental para a construção e o desenvolvimento do léxico, vimos que para uma compreensão do texto é necessário que o leitor realize inferências, monitore sua compreensão, possua conhecimentos sobre a estrutura do texto e, além disso, ative sua memória. A construção do conhecimento lexical está relacionada com a construção do conhecimento e do armazenamento desse conhecimento na memória, ou seja, para que a aprendizagem aconteça é necessário o bom funcionamento da memória. Através da organização e do armazenamento de novas informações que cada indivíduo constrói seu conhecimento (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Para obter sucesso na aprendizagem é fundamental ser um bom leitor, uma vez que é através da leitura que adquirimos grande parte do nosso conhecimento. Diversas pesquisas, de acordo com Baddeley, Eysenck e Anderson (2011), mostram que a memória de trabalho está relacionada com as habilidades de leitura. Isso ocorre porque, durante a leitura, partes do texto são mantidas, temporariamente, no sistema de memória de trabalho para, então, serem analisadas e efetivarem a compreensão do que foi lido. Desta forma, acredita-se que os recursos da memória de trabalho são importantes na execução de inferências, na habilidade de integrar informações e no monitoramento do próprio processo de compreensão leitora. Aprender a ler envolve a aquisição da habilidade de decodificar uma palavra, ou seja, identificar cada palavra separadamente e a habilidade de compreender o texto escrito. Um leitor ao executar, de maneira não automatizada, os processos específicos da leitura como, por exemplo, a decodificação, irá utilizar grande parte dos seus recursos da memória de trabalho para o respectivo processo, restando pouco dessa memória para a manipulação de outras informações necessárias para a leitura, como fazer inferências e compreender o texto, ou seja, ele disponibilizará de poucos recursos que são necessários para dar continuidade ao processo de leitura.

De acordo com Piper (2013), a construção e o monitoramento precisam estar automatizados no sujeito para que a memória de trabalho não fique sobrecarregada durante a leitura. Nesse sentido, a memória de trabalho torna-se um mecanismo essencial para a realização de diferentes tarefas, desde que o leitor seja capaz de utilizar as informações do texto e relacionar com o seu próprio conhecimento. Assim, será possível com que o leitor consiga fazer conexões entre os elementos do texto e o seu conhecimento para, na sequência, realizar inferências e chegar a uma conclusão em relação ao texto. Sendo assim, “as inferências são essenciais para a compreensão textual e a memória de trabalho é um dos sistemas responsáveis por este processo” (PIPER, 2013, p. 5). Na sequência, abordamos

sobre a relevância dos dicionários escolares. Assim, discutimos sobre a lexicografia pedagógica, o dicionário escolar e sua estrutura, o Programa Nacional do Livro Didático e as habilidades de uso do dicionário.

2.3 O DICIONÁRIO ESCOLAR

Ao longo das seções buscamos relacionar os assuntos discutidos com o objetivo da nossa pesquisa. Em nossa trajetória teórica, iniciamos a discussão abordando sobre a importância do desenvolvimento do vocabulário para os aprendizes de línguas. Na seção anterior, apresentamos as concepções de leitura que norteiam esta pesquisa. A partir dessas concepções, relacionamos a relevância da formação de leitores estratégicos e autônomos com a compreensão leitora. Buscamos, neste trabalho, desenvolver atividades que envolvam as habilidades de uso do dicionário escolar com o objetivo de ampliar a compreensão em leitura dos alunos. Para isso, nesta seção, tratamos da Lexicografia Pedagógica, que envolve o planejamento e a elaboração dos dicionários. Além disso, mostramos como são estruturados os dicionários escolares, apresentando o Programa Nacional do Livro Didático e sua contribuição para a seleção, a aquisição e a distribuição de dicionários escolares às escolas públicas de todo o país e, por fim, discutimos sobre as habilidades de uso do dicionário.

2.3.1 A Lexicografia Pedagógica

A lexicografia, de acordo com Bergenholtz e Gouws (2012), divide-se em dois tipos: a *primeira* envolve o desenvolvimento de teorias sobre a conceituação de dicionários, especificamente no que diz respeito à função de estrutura e de conteúdo de dicionários, sendo conhecida como Metalexicografia ou Lexicografia Teórica; a *segunda* engloba o planejamento e a elaboração de dicionários, sendo conhecida como Lexicografia Prática ou a Prática Lexicográfica. Dentro da Lexicografia, há um tipo de lexicografia que descreve, critica e produz teorias que saem a partir de dicionários existentes e há, também, outro tipo de teoria que organiza a lexicografia sobre como planejar e como fazer novas concepções para dicionários. Além disso, existe também outra subárea da lexicografia que trabalha com a concepção de planejamento e edição de dicionários. Sendo assim, a lexicografia é uma disciplina não só dirigida para a produção de dicionários, mas também um modo para gerar a produção de ferramentas de informações.

De acordo com Brangel, Bugueño-Miranda (2014), a lexicografia pedagógica é uma área de estudos ainda bem recente em nosso país. Contudo, está em crescimento em razão da relevância do papel dos dicionários para a aprendizagem de línguas. Segundo Krieger e Welker (2011), por estar em processo de construção de seus objetivos, a lexicografia pedagógica tem como foco o estudo dos dicionários destinados a escolas, envolvendo o ensino de primeira e de segundas línguas, tendo consciência do potencial didático dos dicionários e da qualidade das obras que são utilizadas para o ensino de línguas.

No campo das línguas estrangeiras, a lexicografia pedagógica possui maior tradição, englobando estudos formais sobre as obras lexicográficas e sobre os usos pedagógicos adequados para o aprendizado de um novo idioma. Em relação à língua materna, o desenvolvimento da lexicografia pedagógica engloba dois motivos: “(a) a falta de consciência da escola de que o dicionário é um lugar de ligações sobre a língua; (b) ao fato de que o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores” (KRIEGER, 2011, p. 104). Esses motivos envolvem a ideia equivocada de que o dicionário possui usos de consultas limitados, servindo apenas para consultar significados pontuais ou verificar se uma palavra está registrada com a ortografia correta. Em função disso, não se explora a riqueza das informações linguísticas e culturais de uma obra lexicográfica. Muitas vezes, não ocorre nem mesmo a busca por significados das palavras que é uma prática pouco comum no ensino de língua materna, diferentemente do que acontece com o ensino de língua estrangeira (KRIEGER, 2011).

A lexicografia pedagógica não diz respeito a qualquer dicionário, mas àqueles que são direcionados para o ensino e para a aprendizagem (WELKER, 2011; BRANGEL, BUGUEÑO-MIRANDA, 2014). É comum restringir a lexicografia pedagógica a dicionários pedagógicos, por isso eles são considerados um tipo especial de obra de referência. Em relação aos princípios básicos que norteiam a lexicografia pedagógica destaca-se a busca de adequação ao dicionário e seu uso durante o ensino e aprendizagem de línguas. Krieger (2011) acredita que é necessário discutir que o dicionário é um texto e possui suas próprias regras de organização, capaz de sistematizar informações de caráter linguístico, cultural e pragmático. Nesse sentido, assim como é necessário possuir livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, é preciso escolher dicionários que sejam adequados à necessidade de aprendizagem dos alunos.

Sobre os dicionários para aprendizes de língua, Welker (2011) acredita que ainda há poucos estudos. O pioneiro foi o norte-americano Edward L. Thorndike que em uma palestra,

publicada em 1928 e republicada em 1991 no *International Journal of Lexicography*, trata dos dicionários para alunos, criticando algumas obras e propondo melhorias. As principais melhorias foram as seguintes: “registrar apenas palavras frequentes; fornecer definições compreensíveis; evitar definições ‘em círculo’; apresentar ilustrações gráficas e exemplos ilustrativos” (WELKER, 2011, p. 108). É importante salientar que a partir de resultados de pesquisas sobre o uso de dicionários, novos dicionários pedagógicos foram elaborados, pois foi possível perceber quais eram as necessidades que os aprendizes possuíam e quais suas dificuldades quando fazem consultas, ou, inversamente, quais são suas habilidades.

Neste sentido, a lexicografia pedagógica, segundo Welker (2011), baseia-se no princípio de que, na elaboração de dicionários pedagógicos, devem ser levadas em conta as reais necessidades e as habilidades dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística. Para a leitura e escrita dos alunos, é necessário que os dicionários ofereçam informações sobre as palavras, usos e sentidos, bem como aspectos gramaticais e históricos. Os dicionários de língua materna auxiliam na alfabetização e no desenvolvimento da competência em leitura, tornando-se obras fundamentais para toda a aprendizagem de língua.

A lexicografia pedagógica, segundo Brangel, Bugueño-Miranda (2014) e Krieger (2011), preocupa-se também com as especificidades estruturais de um dicionário, de modo a classificar as obras que possam ser consideradas como dicionários escolares. Contudo, essa compreensão costuma estar associada mais às dimensões reduzidas da obra do que à sua efetiva adequação ao ensino, mais que isto, ao nível de aprendizagem do aluno. Um dicionário destinado ao uso escolar é uma obra que deve ser elaborada em função do perfil do consulente visado. É muito importante analisar o perfil, pois podem tornar-se usuários tanto alunos iniciantes na aprendizagem da língua materna ou segunda língua, quanto alunos de nível médio ou ainda de nível mais avançado.

A elaboração do dicionário deve, portanto, ao modo de um livro didático, levar em consideração essa diversidade de usuários e, conseqüentemente, suas necessidades e desafios de aprendizagem. Assim, no mínimo, quatro componentes básicos devem ser rigorosamente observados: a seleção de entradas, o conjunto das informações do verbete, o nível de linguagem e a forma gráfica. Isto para que as informações lexicográficas sejam compreendidas e aproveitadas pelos usuários alunos. Isto corresponde a dizer que um dicionário que se pretende escolar não pode descuidar da regra de ouro que é a de um adequado tratamento dos dados, perpassando todos os seus componentes (KRIEGER, 2011, p. 110).

A maior dificuldade para a lexicografia é a seleção de entradas. Em relação às obras destinadas à escola, as seleções são obrigatórias, contudo, ainda não há no Brasil um princípio claro baseado na adequação das obras ao público-alvo (BRANGEL; BUGUEÑO-MIRANDA, 2014; KRIEGER, 2011). No verbete, reúnem-se informações sobre etimologia, pronúncia, classe gramatical, ortografia, sinônimos, antônimos e a definição das diversas acepções e exemplos. Sobre o nível da linguagem é necessário que haja adequação, sempre que possível levando a uma simplificação necessária.

Além disso, os dicionários precisam estar atentos à importância dos recursos gráficos, não apenas para evidenciar a acentuação ou divisão silábica, mas também trazendo figuras e desenhos. A lexicografia pedagógica se preocupa com o modo como os dicionários são produzidos e para quem são produzidos, com o propósito de contribuir para a aquisição e o desenvolvimento do vocabulário, por isso, a seguir, abordamos a respeito de como os dicionários escolares são organizados estruturalmente.

2.3.2 O dicionário escolar e sua estrutura

A lexicografia, de acordo com Borba (2003), pode ser analisada com base em dois aspectos: a) como técnica de montagem de dicionários, que se baseia em critérios para seleção de nomenclaturas ou conjuntos de entradas, entre outros; b) como teoria, que pretende estabelecer um conjunto de princípios que permitem descrever o léxico (total ou parcial) da língua, desenvolvendo metalinguagem para apresentar as informações relevantes. Neste segundo aspecto, a teoria linguística contribui, pois entre os lexicógrafos é comum descrever o vocabulário com apoio de uma teoria que englobe vários tipos de relações em que estejam presentes os lexemas ou unidades léxicas.

A obra lexicográfica se organiza através da *macroestrutura* e da *microestrutura*. Cada dicionário precisa definir sua estrutura geral, a macroestrutura, e a estruturação de cada verbete ou microestrutura. A macroestrutura compreende introdução, nomenclatura, entradas, apêndices, anexos, tabelas. A microestrutura apresenta a transcrição fonética de cada entrada, sua classificação morfológica, sua definição ou apenas equivalência, informações adicionais (no caso dos enciclopédicos), contextos para ilustrar o uso da palavra-entrada (por meio de

exemplos forjados ou abonações⁷) (XATARA, 2007; BRANGEL; BUGUEÑO-MIRANDA, 2014).

De acordo com Welker (2004) e Costa (2006), a macroestrutura do dicionário é composta pelo conjunto de lemas, a parte introdutória, os anexos e suplementos. O termo refere-se a todo o conteúdo do dicionário e seu conjunto de entradas. Em relação à macroestrutura é importante destacar o tipo de arranjo das entradas, o tamanho da nomenclatura, fonte e corpora. Normalmente, os dicionários são organizados em ordem alfabética. O tamanho da nomenclatura determina a confecção de um dicionário, pois a extensão do dicionário influencia na seleção das entradas, já que a seleção é feita a partir da escolha do público-alvo. Se destinado às crianças, a macroestrutura dos dicionários escolares pode apresentar um conjunto de entradas, um conjunto de todos os recursos verbais e não-verbais, com listas de símbolos e siglas, ilustrações, tabelas, mapas, fotografias, gráficos que ampliem e enriqueçam uma informação (CANO; DAMIM, 2011).

Quanto à constituição da nomenclatura⁸, é preciso que nele esteja incluído um vocabulário fundamental, de alta frequência, com uma lista de palavras selecionadas a partir de materiais didáticos destinados a cada série escolar, com sugestões de obras literárias indicadas para o público-alvo. Além disso, quando possível, deve contemplar as variantes sociais e regionais com suas marcações. Assim, “a nomenclatura de um dicionário escolar deverá refletir a norma sociocultural e científica vigente no Brasil na sua contemporaneidade, e, para tanto, o recorte temporal deverá circunscrever um período curto”, sendo revisto periodicamente (CANO; DAMIM, 2011, p. 116).

Para o público jovem, as autoras sugerem que os dicionários podem conter a mesma macroestrutura das obras indicadas para as crianças. Em relação à nomenclatura, as palavras precisam ser extraídas dos manuais didáticos e materiais paradidáticos relativos a cada série escolar, além de obras literárias indicadas para o público-alvo, com o acréscimo de revistas de divulgação científica e de jornais. A seleção da nomenclatura deve buscar sanar as dificuldades dos estudantes, com palavras contemporâneas, mas podendo conter também

⁷ Os exemplos e abonações aparecem no final da acepção, em itálico e entre parênteses. Os exemplos conversam com os jovens, pois são contextualizados no dia a dia escolar. As abonações são retiradas de textos da literatura juvenil, de clássicos da literatura brasileira e portuguesa ou de letras de músicas. Alguns dos exemplos possuem dupla função: além de contextualizar o vocábulo para a demonstração de seu uso, trazem informações sobre a história e cultura brasileira, trazendo personalidades históricas do cenário nacional e internacional, variedades e curiosidades (OLIVEIRA; SARAIVA, 2010).

⁸ De acordo com Cano e Damim (2011) a nomenclatura refere-se ao número de entradas que compõem um dicionário escolar.

algumas em desuso, já que algumas aparecem durante as leituras. Nos dicionários escolares, a nomenclatura envolve a totalidade do dicionário sendo organizada em ordem alfabética. Porém, a seleção dos verbetes que farão parte do dicionário pode ser mais importante, porque indicam o potencial da obra. É necessário avaliar quem é o usuário do dicionário para saber que tipos de palavras ele espera encontrar (CANO; DAMIM, 2011).

Em um dicionário escolar destinado aos alunos do Ensino Fundamental, segundo Damim (2011), os elementos da microestrutura devem estar relacionados com as necessidades do consulente. Assim, os componentes essenciais seriam:

- (a) registro da entrada com grafias variantes (como no caso de *abdome/abdômem*);
- (b) separação silábica;
- (c) informações de pronúncia (nos casos em que possa haver confusão, como nas palavras *toco* e *sintaxe*);
- (d) classe gramatical;
- (e) flexão de gênero e número (nos casos de irregularidade, como em *peixe-boi* e *contrarregra*);
- (f) superlativos e comparativos (em ocorrências irregulares, como *facilimo/facilíssimo* e *pior*);
- (g) diminutivos e aumentativos (nos casos de irregularidade como *papelete* e *bocarra*);
- (h) transitividade verbal (especialmente aquelas difíceis e/ou pouco usadas, como as do verbo *assistir*);
- (i) conjugação de verbos irregulares (podem, se não estiverem listados na microestrutura, receber uma remissão para os apêndices). (CANO; DAMIM, 2011, p. 121-122).

Em relação ao comentário semântico, os itens essenciais deveriam conter:

- (a) definição breve em linguagem controlada e acessível a um estudante da faixa escolar mencionada que utilize palavras menos difíceis de explicar do que a própria palavra em questão;
- (b) exemplos que mostrem como usar a palavra sendo explicada (esse item é especialmente relevante para a produção textual dos alunos);
- (c) sinônimos e antônimos. (CANO; DAMIM, 2011, p. 122)

Dentro da microestrutura dos dicionários escolares, é possível aparecerem expressões e locuções que envolvam a palavra entrada e remissões a ilustrações que darão suporte às definições. Neste sentido, não basta ter o dicionário, é preciso também aprender a usá-lo. Saber usar um dicionário vai desde os automatismos básicos de ordem alfabética até questões de lematização. “É só o uso sistemático do dicionário que pode levar a essa aprendizagem e a esse prazer de descobrir nas palavras as promessas de sentido que elas escondem” (LEFFA; MIRANDA; SILVA, 2011, p. 124).

A microestrutura dos dicionários compreende as informações apresentadas após a palavra-entrada. Nesse sentido, temos os seguintes componentes: cabeça do verbete, definição, ordenação das acepções, informações sintáticas, exemplos e abonações, fraseologismos idiomáticos, remissões e informações paradigmáticas (WELKER, 2004; COSTA, 2006).

As entradas são palavras destacadas no dicionário, organizadas alfabeticamente e, geralmente, escritas em negrito, com um leve recuo à esquerda. Elas podem vir com divisão silábica ou não. A informação da classe gramatical aparece abreviada e em itálico. A acepção da palavra pode vir acompanhada de sinônimo após o ponto e a vírgula. Quando a palavra comporta mais de uma acepção, elas são numeradas em negrito. Por exemplo: “**ca.ba.la** *subst. fem.* **1.** Tradição mística do judaísmo, à qual estão associados ensinamentos esotéricos. **2.** *Figurado* Maquinação, conspiração.” (FERREIRA, 2011, p. 7). A separação de sílabas é marcada com um ponto. Após a indicação da classe gramatical, podem ser encontrados três tipos de especificações de contexto: *regionalismo (reg.)*, usado no caso da palavra ou acepção que não é utilizada no território nacional, *nível de uso (coloq., chulo, etc)* ou *área do conhecimento (Med., Quím., etc)*. Se a palavra apresentar classes gramaticais diferentes, bem como quando a mudança de gênero ou número implica uma mudança de significado. Assim, essas alterações são marcadas pelo sinal.

As definições são fundamentais na composição de um dicionário. Ela precisa ser de forma clara e compreensível para apresentar os significados, evitando o uso da ambiguidade. A tarefa de elaborar definições não é tão simples assim. Para o lexicógrafo é difícil fazer a seleção das informações que deverão fazer parte de uma definição, por isso é importante que a seleção das informações seja extraída do contexto. O número de definição indica a definição de um novo significado dentro do verbete. Por exemplo: “**ce.ar** *verbo trans. dir.* **1.** Comer à noite, na hora da ceia: *Ceamos uma sopa leve. Intrans.* **2.** Comer a ceia.” (FERREIRA, 2011, p. 11)

Outro fator de destaque dentro da microestrutura são os exemplos e abonações. Os exemplos podem ser autênticos, construídos ou adaptados. Atualmente, não se utiliza mais abonações de autores consagrados de obras literárias, mas se utilizam exemplos de textos jornalísticos, científicos ou de outros gêneros textuais. A decisão em relação aos exemplos depende do tipo do dicionário e do público-alvo a que se destina. Temos como exemplo de abonações em: “**garrafal** (gar.ra.fal) *adj 2 gên* **1.** Grande, graúdo (“*Veio a Páscoa do Natal, / primeira e, segunda oitava, / quando Araújo assentava, / uma festa garrafal*”, Crônica do

Viver baiano seiscentista, Gregório de Matos.) **2.** diz-se de letra grande e legível (*Impossível errar o endereço porque o estabelecimento tem uma placa com letras garrafaís*).” (OLIVEIRA; SARAIVA, 2010, p. 497). Como modelo de exemplo, temos: “**gasoso:** (ga.so.so) [ô] a. 1 Diz-se do estado próprio do gás: *água em estado gasoso*. 2 A que se acrescentou gás (ger. gás carbônico): *água mineral gasosa*. 3 Que envolve gases ou com ele se relaciona: *As trocas gasosas entre pulmão e coração oxigenam o sangue*.” (GEIGER, 2011, p. 436).

Os fraseologismos ou expressões idiomáticas, de acordo com Xatara (2001), são lexias complexas, indecomponíveis e cristalizadas em um idioma pela tradição cultural. A aquisição das expressões idiomáticas, segundo a autora, depende do esforço do falante em estar atento a elas e, após ouvi-las, ser capaz de utilizá-las adequadamente. Por exemplo: encontramos no verbete *barriga*, as seguintes expressões idiomáticas “*Chorar de barriga cheia*: lamentar-se sem motivo. *Comer barriga*: cometer erro por distração. *Empurrar com a barriga*: adiar uma solução. *Tirar a barriga da miséria*: usufruir bastante de algo que até então não se podia ter ou fazer.” (OLIVEIRA; SARAIVA, 2010, p. 116)

As remissões são recursos utilizados para evitar as repetições e podem ser internas ou externas. As externas recomendam as fontes de dados ou de outros dicionários. As internas podem remeter de um lema a outro. Nesse caso, a palavra-entrada não é definida, só existindo a remissão (WELKER, 2004; COSTA, 2006). Temos como exemplo: “**cons.ci.en.te** *adj.* 2 *gên.* **1.** Que tem consciência (2, 3 e 5). **2.** Que procede com consciência (3 e 4). **3.** Cônsocio. *Subst. masc.* **4.** *Saúde* O conjunto dos processos e fatos psíquicos de que temos consciência (5).” (FERREIRA, 2011, p. 11).

Tarp e Gouws (2012) acreditam que um dicionário para aprendizes da língua materna deve ajudar a cumprir sete funções fundamentais, subdivididas em comunicativas, cognitivas e operacionais. Para os autores, as funções comunicativas estão relacionadas à aprendizagem da língua auxiliando nas atividades de recepção e produção linguística. As funções comunicativas auxiliam na aprendizagem da gramática, do léxico e sobre o mundo. A função cognitiva contribui para a aprendizagem sobre a origem e a história da língua (etimologia). Por fim, a função operacional contribui para o desenvolvimento da habilidade de consulta ao dicionário.

Farias (2014) esclarece que as funções descritas não são igualmente relevantes para todos os tipos diferentes de dicionários destinados aos estudantes da educação básica. Excepcionalmente, as funções comunicativas (auxiliar na recepção e na produção linguística)

prevalecem sobre as demais. As outras funções estão relacionadas diretamente à idade e ao nível de escolaridade dos usuários. Sendo assim, por exemplo, auxiliar na aprendizagem sistemática da gramática é uma função que se relaciona de forma mais óbvia aos dicionários destinados a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental e a alunos do Ensino Médio, ao passo que auxiliar na aprendizagem sobre o mundo é uma função própria de dicionários dirigidos aos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os dicionários ajudam a descobrir algo novo, sendo de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem, tanto de língua materna como de língua estrangeira. “Estimula, além do maior ganho de competência linguística, a chamada ‘autonomia na aprendizagem’” (LEFFA; MIRANDA; SILVA, 2011, p. 124).

2.3.3 O Programa Nacional do Livro Didático e o dicionário

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, pelo Ministério da Educação do Brasil e tem por objetivo a escolha, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para escolas públicas do Ensino Fundamental. Os livros contemplam as disciplinas de: português, matemática, história, geografia, ciências, língua inglesa. Desde 2001, o Programa passou a contemplar a lexicografia, selecionando e adquirindo dicionários para os alunos dessa etapa de ensino (KRIEGER, 2006).

Em relação aos dicionários selecionados em 2001, Welker (2008) baseia-se nos dados de Damim e Peruzzo (2006). Na avaliação das obras, dos 23 dicionários oferecidos pelo PNLD, 11 foram considerados não adequados por especialistas da área, por serem incompletos ou por apresentarem verbetes inadequados. Na época, as obras distribuídas pelo programa eram do tipo minidicionários, ou seja, obras que representavam simplesmente um recorte dos dicionários gerais (maiores), e por esse motivo não seguiam a critérios específicos.

Em 2004, foi divulgada uma nova avaliação dos dicionários escolares. Os dicionários foram minuciosamente analisados para verificar sua adequação como recurso didático e auxílio aos alunos no processo de leitura e produção de textos, aquisição e domínio das regras gramaticais e ortográficas. O objetivo do MEC, com essa ação, foi de iniciar os alunos da rede pública no contato com obras de referência de qualidade.

Após essa análise, as políticas do MEC, em relação aos dicionários, mudaram. No PNLD-2006, um manual sobre o uso dos dicionários foi elaborado por Rangel e Bagno (2006) e destinado aos professores do Ensino Fundamental com o objetivo de transferir informações

a respeito dos dicionários que foram enviados para as escolas. Neste ano, o objetivo do programa foi equipar as escolas com um número significativo de diferentes dicionários. Todos os dicionários selecionados são compatíveis com o uso escolar no Ensino Fundamental e privilegiam o português brasileiro, tanto no conjunto de palavras que reúnem quanto na linguagem usada nas definições e explicações. Além disso, todos eles foram selecionados por seu bom desempenho, num rigoroso processo de avaliação, realizado a partir do Edital de Convocação⁹ para a seleção dos dicionários.

Além das mudanças mencionadas, ainda em 2006, o Programa modificou-se em função de uma diferenciação de tipos de dicionários por níveis de escolaridade. Os dicionários foram organizados em três acervos, destinados a alunos com níveis diferentes de ensino e aprendizagem. A partir disso, o PNLD passou a aperfeiçoar as diretrizes para a seleção e aquisição dos dicionários escolares (KRIEGER, 2006). De acordo com a autora, cinco mudanças importantes ocorreram em relação às versões anteriores do programa: definir a tipologia de dicionários para a escola; adequar o tipo de obra ao nível de aprendizagem do aluno; criar acervos lexicográficos para a sala de aula; elaborar o manual do professor com orientações sobre a obra e seu uso e exigir a explicitação da proposta lexicográfica.

Após isto, a versão do PNLD/2012 propõe a inscrição de quatro tipos distintos de dicionários, incluindo um para o Ensino Médio, de acordo com o Edital correspondente. Assim, “um dicionário escolar deve caracterizar-se, antes de tudo, pela etapa de ensino a que se destine e pelo seu porte, ou seja, pela quantidade de verbetes e de informações a respeito que reúna” (RANGEL, 2012, p. 19).

O Programa Nacional do Livro Didático (2012), ao final do processo avaliativo, selecionou 19 obras. O acervo Tipo 1 é composto por 3 títulos; o acervo Tipo 2 possui 9 títulos; o Tipo 3 selecionou 5 títulos e o Tipo 4 apresentou 4 títulos selecionados (ANEXO A, p. 71). A partir disso, percebeu-se que a categorização proposta levou em consideração o número de verbetes e a organização estrutural da obra, refletindo em propostas lexicográficas diferenciadas e conformes às necessidades dos alunos (KRIEGER, 2006).

Para o PNLD (2012), o dicionário é um instrumento valioso para a aquisição do vocabulário e para o ensino e aprendizagem da leitura, sendo considerado um gênero didático importante para o cotidiano escolar. Um dicionário pode dar subsídios importantes para o estudo do léxico em diferentes aspectos, com o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade

⁹ Edital de convocação disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/pnld_dicionarios_2012_edital.pdf.

de utilizar a expressão adequada em diferentes linguagens, comunicando-se com eficácia em diferentes situações. Assim, os dicionários mais indicados para o uso escolar são aqueles que possuem propostas lexicográficas que permitam o desenvolvimento dos alunos, por isso o PNLD ao selecionar os dicionários em tipos preocupa-se em oferecer um material adequado ao nível de ensino e de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o professor deverá compreender que os dicionários não são iguais, porém, para que isso ocorra, é necessário que o professor conheça as obras e saiba como explorá-las nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao pensar nisso, a Comissão Técnica do PNLD Dicionários elaborou um Manual do Professor redigido com linguagem simplificada que contém uma parte teórica e outra aplicada. A primeira parte traz uma explicação sobre a funcionalidade dos dicionários e sobre a organização estrutural da obra lexicográfica. A segunda parte tem como objetivo trazer explicações e exemplos de uso pedagógico dos dicionários, ao propor várias atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula. Nessas atividades, destacam-se as que contribuem para o desenvolvimento da competência do léxico do aluno e a aprendizagem da língua portuguesa (KRIEGER, 2006).

Os dicionários possuem grande potencial pedagógico porque contribuem na leitura e escrita, proporcionando informações sobre o léxico, seus usos e sentidos. Sendo assim, contribuem para a alfabetização e para o desenvolvimento da leitura.

2.3.4 As habilidades de uso do dicionário

Um dicionário, como qualquer outra ferramenta, requer habilidades e capacidades por parte dos usuários para se beneficiar dele (AHMAD, 2013). Pesquisas abordam que há um conjunto de habilidades que são necessárias ao uso eficaz desse instrumento. Estas habilidades precisam ser construídas por meio de estratégias efetivas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo não apenas de natureza cognitiva, mas também de natureza metacognitiva (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Ao considerar o processo de construção da competência lexical, percebe-se a importância de estabelecer relações entre as habilidades de referência (*reference skills/dictionary skills*) do uso do dicionário no processo de formação de leitores estratégicos e críticos. De acordo com Tono (2001) apud Ahmad (2013, p. 61),

Não há dúvida de que as habilidades de referência de dicionário são habilidades cognitivas altamente complexas. Em essência, as habilidades de dicionário são as habilidades de resolução de problemas: os usuários estão tentando resolver um conflito linguístico específico que eles têm na compreensão ou na produção de um texto, consultando um dicionário¹⁰.

Em sua pesquisa sobre o uso do dicionário, baseada nas pesquisas de Scholfield, Finger-Kratochvil (2010, p. 76) destaca cinco etapas necessárias ao processo de leitura e do uso do dicionário: a) identificar que há um problema de compreensão de um item lexical; b) tomar a decisão de usar um dicionário; c) encontrar a entrada que se busca; d) localizar a informação necessária na estrutura da entrada; e) explorar a informação obtida sobre a significação da palavra.

De acordo com Carvalho (2014), existem algumas atividades que podem ser utilizadas com o objetivo de exercitar as habilidades de consulta ao dicionário. Pode-se citar:

a) ordenar pelo princípio alfabético palavras desordenadas a partir da letra inicial, e em seguida da segunda e terceira letras da palavra;

b) exercitar a sequência alfabética e a rapidez para localizar uma palavra (entrada);

c) escolher entre as acepções (significados) aquela que melhor se encaixa em determinado contexto;

d) identificar as letras ou palavras que estão presentes na parte superior do dicionário para verificar se a palavra procurada se encontra naquela página;

e) conhecer as abreviaturas que aparecem nas primeiras páginas do dicionário, para identificar seus significados.

O uso adequado de um dicionário para a aprendizagem de uma língua, de acordo com Aragonés (2005), requer que o consulente domine algumas estratégias para a busca e seleção, assim como para ter compreensão na leitura. A partir da interação e do confronto entre o que o aluno já sabe previamente e a nova informação obtida pelo dicionário surge a aprendizagem de novas informações, modificando os esquemas cognitivos anteriores. Para que a consulta seja significativa para a aquisição de novos conhecimentos, a autora acredita que é necessário seguir os seguintes passos:

¹⁰“There is no doubt that dictionary reference skills are highly complicated cognitive skills. In essence, dictionary skills are problem-solving skills: users are trying to solve a particular linguistic conflict they have in understanding or producing a text, by consulting a dictionary.”

- a) Ter necessidade de obter uma informação para resolver uma questão, consultando o dicionário;
- b) Procurar uma informação com base no conhecimento prévio e em uma hipótese inicial;
- c) Atualizar as estratégias de busca e seleção da informação que interessa dentro do dicionário;
- d) Ler de forma atenta e compreensiva atualizando o conhecimento prévio, linguístico, sociocultural e discursivo;
- e) Contrastar através da interação entre o conhecimento prévio do aluno e as informações fornecidas pelo dicionário;
- f) Interpretar informações;
- g) Verificar a hipótese inicial e alterar, caso necessário;
- h) Reestruturar o esquema mental do conhecimento do aluno com a incorporação de novas informações;
- i) Resolver o objetivo da consulta.

A partir disso, para que o resultado da busca seja relevante e produza uma aprendizagem significativa mediante o uso do dicionário, é necessário que o aluno seja estimulado e possua habilidades de busca, consulta e interpretação de forma adequada de informações que precisa em cada momento. A escola é o lugar ideal não apenas para usar o dicionário, mas, especialmente, para aprender a usá-lo.

De acordo com Nesi (2003), a principal habilidade de referência é a capacidade de distinguir entre o que é relevante e o que é irrelevante em um determinado contexto. A interpretação correta das informações contidas no dicionário é vital para o processo de consulta. Isso implica que o usuário precisa chegar até o dicionário com o conhecimento prévio de algumas convenções a respeito do dicionário para tirar o máximo proveito desta importante ferramenta de referência. Caso ele não possua habilidades de referência, provavelmente não conseguirá ser capaz de explorar a riqueza de informações que existe no dicionário.

As habilidades necessárias para o uso do dicionário são listadas por Nesi (2003) a partir de um estudo produzido com estudantes universitários no Reino Unido. A lista foi destinada para ser relevante tanto para dicionários impressos quanto para dicionários eletrônicos. Nesi organiza seu conjunto de habilidades em etapas, que representam importantes passos envolvidos na consulta ao dicionário. Dentre as fases, as cinco descritas

são relevantes para esta pesquisa, sendo elas: a) estudos anteriores (ou seja, está relacionado com a seleção de um dicionário para ser utilizado nos estudos); b) antes da consulta ao dicionário; c) localizar informações de entrada; d) interpretar informações de entrada; e) registrar informações de entrada.

A *primeira etapa* contempla as habilidades de: saber quais tipos de dicionários existe e escolher qual o dicionário mais adequado para consultar ou comprar, além de saber que tipos de informações são encontradas em dicionários ou, em outras obras de referência. A *segunda etapa* envolve as habilidades de: decidir se a consulta do dicionário é necessária; decidir o que procurar; escolher qual dicionário é mais apropriado para satisfazer o objetivo da consulta; identificar o significado no contexto do item procurado e a classe de palavra do item procurado. A *terceira etapa* engloba as seguintes habilidades: compreender a estrutura do dicionário; compreender a ordem alfabética e a distribuição de letras; escolher entre os homônimos. A *quarta etapa* propõe o desenvolvimento das seguintes habilidades: distinguir os componentes do verbete; distinguir informações relevantes e irrelevantes para o objetivo da consulta; encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica; compreender convenções tipográficas e uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação; interpretar informações de pronúncia, etimológicas, morfológicas, sintáticas e sobre colocações; obter informações através de exemplos; verificar e aplicar a informação consultada. Por fim, a *quinta etapa* apresenta as seguintes habilidades: selecionar informações de entrada e decidir como registrar as informações de entrada.

A partir dessas habilidades, segundo Finger-Kratochvil (2014), temos a tomada de decisão, ou não, em relação ao uso do dicionário. A escolha em consultar um dicionário ocorre a partir da percepção de dificuldades de compreensão, em virtude do não conhecimento, parcial ou total de um item lexical. Durante a leitura, o foco está na compreensão, por isso não se recomendam muitas consultas para que não se interrompa a construção dos sentidos. Em função disso, as habilidades de buscar (ou não) um item lexical precisam ser desenvolvidas.

Após identificar que há um problema e ter consciência de que a consulta é necessária, segundo a autora, chega-se à etapa de localização da entrada. Conhecer a estrutura da organização dos dicionários é relevante, pois as características da macroestrutura darão suporte para a qualidade da busca. A tarefa de consulta vai além da localização do item lexical. A partir disso, temos a leitura e interpretação das informações contidas na entrada, por

isso é importante o conhecimento da microestrutura. Sendo assim, é preciso ensinar as convenções para que a atividade de leitura da entrada aconteça.

Ao observar as entradas, percebemos aspectos diferentes na sua organização. Os verbetes apresentam variações nas diagramações, diferenças nas maiúsculas, números, símbolos, negrito, cores que se diferem em cada dicionário. Cada dicionário tem como objetivo seu público-alvo, por isso alguns apresentam pronúncia, transcrição fonológica ou indicação de vogal tônica (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Sendo assim, é necessário trabalhar, em sala de aula, com as diversas opções de dicionários para desenvolver nos alunos as suas habilidades de uso.

O próximo capítulo é destinado à discussão dos procedimentos metodológicos utilizados para esta pesquisa. Nele serão apresentados os objetivos, os critérios de seleção das palavras, textos e dicionários utilizados para a elaboração das atividades.

3 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à descrição das etapas metodológicas realizadas nesta pesquisa que tem como objetivo elaborar atividades que ampliem o trabalho com o léxico em sala de aula, utilizando como suporte os dicionários escolares, para assim proporcionar o desenvolvimento da compreensão em leitura. Inicialmente, abordamos sobre o público-alvo da pesquisa, os instrumentos da pesquisa envolvendo os critérios de seleção dos textos e dos dicionários. Na sequência, discutimos sobre as etapas e os procedimentos realizados na pesquisa, para depois, apresentarmos o objetivo geral e os específicos.

Este trabalho está baseado na pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005) a pesquisa-ação envolve quatro processos, sendo eles: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. No campo educacional, segundo o autor, a pesquisa-ação é uma estratégia para que professores e pesquisadores possam utilizar suas pesquisas para desenvolverem e aprimorarem sua prática de ensino. Sendo assim,

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Normalmente, de acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação envolve a identificação do problema, o planejamento de sua ação, sua implementação, seu monitoramento e sua avaliação. Nesta pesquisa, identificamos como problema a necessidade de elaborarmos um material didático que desenvolva, no contexto escolar, as habilidades de uso do dicionário. Como planejamento de ação, elaboramos as atividades. Em relação ao monitoramento e à avaliação, não foi possível concluirmos esta etapa, pois não aplicamos as atividades.

3.1 O PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

O público-alvo desta pesquisa envolve os alunos do sexto e do sétimo ano escolar do Ensino Fundamental. As atividades elaboradas para este trabalho envolvem as habilidades de uso do dicionário escolar para serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa. Esta seleção acontece com o objetivo de utilizar os dicionários de língua materna, enviados e selecionados

pelo Programa Nacional do Livro Didático Dicionários 2012. Nesta pesquisa, as atividades propostas foram elaboradas, especificadamente, para este público-alvo, porém não foram aplicadas.

3.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados para esta pesquisa. Para a elaboração das atividades realizamos a seleção dos textos através da análise de densidade lexical e complexidade sintática. Foram selecionados, como suporte para a realização das atividades, os dicionários selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático Dicionários do Tipo 3. Na sequência, abordamos de forma detalhada o processo de seleção e dos textos e dos dicionários.

3.2.1 A seleção dos textos

Para este trabalho utilizamos os indicadores de complexidade textual como instrumento para analisar os textos selecionados. De acordo com Martins (2016), na Linguística, o termo complexidade é recorrente, porém possui diversos enquadramentos teóricos. Em relação a isso, é possível considerar a complexidade como um fenômeno subjetivo e objetivo. A complexidade como fenômeno subjetivo está baseada na dificuldade de se dominar uma língua, ou seja, nesse caso a complexidade é sinônimo de dificuldade. Sendo assim, normalmente está relacionada com os graus de dificuldade percebidos em uma determinada tarefa, em especial, na compreensão textual.

É esta concepção, segundo Martins (2016) e Pasqualini (2012), que fundamenta o programa educacional norte-americano “*Common Core State Standards*” ou CCSS¹¹, que estabelece os conhecimentos e as capacidades de leitura que os estudantes devem desenvolver ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória para que, no fim deste período, sejam capazes de obter sucesso em exames de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. As avaliações do programa dividem-se em três dimensões: quantitativa, qualitativa e leitor/tarefa. A dimensão qualitativa da complexidade de um texto refere-se, por exemplo, ao seu significado, ao seu propósito, à clareza da língua e aos conhecimentos prévios necessários

¹¹ Disponível em: <http://www.corestandards.org/>.

para a sua compreensão. A dimensão quantitativa considera indicadores como a extensão de palavras e frases e a coesão textual. Por fim, a dimensão leitor/tarefa considera, de um lado, fatores como a motivação, o conhecimento e a experiência do leitor em relação ao texto e, de outro, fatores como a finalidade e a complexidade da tarefa atribuída.

A complexidade como um fenômeno objetivo é considerada como uma propriedade do sistema linguístico e, conseqüentemente, das suas estruturas, e não algo que lhe é exterior. O princípio geral por trás desta concepção é o de que a complexidade de um objeto está relacionada com a quantidade de informação necessária para recriar, especificar ou para medir a extensão da sua mínima descrição possível (MARTINS, 2016).

Segundo Pasqualini (2012), as pesquisas sobre o tema da complexidade textual partem de diferentes pontos de vista, em especial, merecem destaque as discussões sobre a leitura e o seu ensino. Esses estudos possuem diversas possibilidades de realização e aplicação de resultados, podemos citar:

- a) Relacionar as características do texto e associá-las à dificuldade ou facilidade de compreensão dos leitores;
- b) Inferir como ocorre o processamento mental-cognitivo dos leitores através de testes de compreensão com diferentes tipos de textos;
- c) Analisar os dados de *a* e *b* em benefício da melhoria do ensino da leitura ou na produção de materiais informativos que contribuam para o desenvolvimento da compreensão dos leitores.

Na década de 20, de acordo com a autora, os estudos sobre complexidade linguística surgiram para adequar os materiais de leitura a públicos específicos. Os estudos tinham como pressuposto que problemas de leitura estavam relacionados a traços textuais mensuráveis, que após sua identificação, poderiam ser inseridos em fórmulas cujos resultados legitimavam um texto. Esses traços, atualmente, continuam sendo mensurados através da dificuldade lexical, que resulta nos dados relacionados à frequência e à extensão das palavras e, também, a dificuldade imposta pelo tamanho da sentença, a partir do cálculo do número de palavras por sentença. Sendo assim, utilizamos dentro da complexidade textual os dados da densidade lexical e complexidade sintática para a seleção dos textos desta pesquisa.

Martins (2016) considera o conhecimento lexical de um aprendiz como um processo tridimensional que envolve a *extensão*, referente à quantidade de palavras, à *profundidade* que está relacionada com a variedade do vocabulário e à *fluência* que se refere à velocidade da produção do vocabulário. Read (2000 apud Martins, 2006), acredita que a complexidade

lexical pode ser medida por quatro indicadores: a diversidade, que mede a ocorrência de palavras diferentes e a totalidade de palavras num texto; a densidade, que é relação entre o número de palavras lexicais e o número de palavras totais; a raridade, que calcula a quantidade de palavras de frequência incomum e a de palavras totais; e o número de erros, que está relacionada com as falhas de ortografia, na flexão ou na derivação de outras línguas.

Para a avaliação dos textos, além da complexidade sintática, também serão considerados, nesta pesquisa, os indicadores de densidade lexical em virtude de sua natureza quantitativa. De acordo com Martins (2016), a densidade lexical mede o tamanho do vocabulário em um texto. A proposta metodológica de Eggins (2004) considera, para o cálculo da densidade lexical, o número total de palavras do texto e o número de palavras de conteúdo, isto é, os nomes, os adjetivos, os advérbios e os verbos (nos tempos compostos e locuções verbais, o principal). As demais palavras como os artigos, as preposições, as conjunções, os pronomes e os verbos auxiliares não são consideradas. Assim, calcula-se a densidade observando a proporção do número de palavras de conteúdo em relação ao número total de palavras do texto, independentemente de sua extensão. A medida da densidade lexical deve ser expressa pela porcentagem de ocorrência de itens lexicais, ou seja, multiplicando o resultado por cem (MARTINS, 2016). Segundo o autor, a densidade lexical é um dos principais indicadores do desenvolvimento da escrita acadêmica, pois implica nos modos como a informação representada pelo léxico é incorporada na estrutura gramatical. Para o cálculo de complexidade sintática, consideram-se o número de orações por período e o número de períodos no texto, proporcionalmente (EGGINS, 2004; FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Como hipótese de trabalho, a análise da densidade lexical e a complexidade sintática nos textos se ampliam à medida que o aluno avança nos anos escolares. Essa hipótese ocorre em função de pensar que na escola os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma gradual e ascendente. Em função disso, os textos selecionados para este trabalho foram analisados a partir das concepções de densidade lexical e complexidade sintática. Neste trabalho, serão elaboradas atividades para desenvolver a habilidade de uso do dicionário. O uso consciente e crítico de um dicionário desenvolve uma proficiência para a busca, o processamento e a compreensão de informações lexicográficas. Esse conhecimento será fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e do domínio do mundo da escrita (RANGEL, 2012). Serão propostas algumas atividades, contudo, para que ocorra um ensino sistemático e eficaz do léxico, segundo pesquisadores, é necessário trabalhar pelo

menos 15 minutos, três vezes por semana, com atividades de instrução que desenvolvam a ampliação da competência lexical (BECK, MCKEOWN, KUCAN, 2013).

Além das análises de densidade lexical e complexidade sintática, escolhemos os textos com base em números de palavras. Segundo Mesmer e Hiebert (2015) os alunos do terceiro ano, ao realizarem os testes de compreensão CCSS, demonstraram dificuldades em passagens de textos que continham entre 800 a 1000 palavras, enquanto outros alunos demonstraram melhores resultados com passagens contendo 350 a 400 palavras. Os textos com 600 palavras também causaram dificuldades na compreensão dos alunos. Essas diferenças podem ser reflexos dos textos que os alunos estão acostumados a ler, pois a pesquisa aponta que, normalmente, os textos lidos apresentam em torno de 95 palavras. A partir desses dados, consideramos, para esta pesquisa, que os textos selecionados devem conter entre 400 a 800 palavras.

Após os critérios discutidos anteriormente, os textos selecionados, para esta pesquisa, pertencem ao gênero textual jornalístico, ou seja, textos informativos que foram divulgados em mídia nacional. Marcuschi (2008) acredita que há certa dificuldade em selecionar gêneros que sejam mais adequados para a produção textual ou para a leitura. Nesse sentido, “[...] um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos” (MARCUSCHI, 2008, p. 206). Essa escolha acontece por serem textos encontrados e divulgados em maior circulação na escola e entre os alunos e, portanto, lhes seriam mais familiares (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Outro motivo seria a proximidade entre esses textos com os gêneros textuais da fala e da escrita (MARCUSCHI, 2008). Assim, “[...] a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 208).

Assim sendo, os textos selecionados:

- a) Pertencem ao gênero textual jornalístico;
- b) Envolvem uma mesma temática, para que o conhecimento prévio do aluno seja ativado durante as atividades para que, com isso, a palavra já trabalhada seja revista em outros contextos;
- c) Apresentem densidade lexical e complexidade sintática semelhante.

A partir disso, foram escolhidos dois textos para esta pesquisa:

- *Cientistas descobrem três novos planetas fora do Sistema Solar;*
- *Descobriram um planeta parecido com a Terra ao redor da estrela mais próxima do Sol.*

Para a escolha desses textos, aplicou-se o cálculo da complexidade textual e da densidade lexical, com base em Eggins (2004). Os cálculos de densidade lexical e complexidade sintática foram realizados, manualmente, pela pesquisadora.

Tabela 1 - Medidas de densidade lexical dos textos

Texto	Palavras totais	Palavras de conteúdo	Densidade Lexical
Cientistas descobrem três novos planetas fora do Sistema Solar	604	307	50,82%
Descobriram um planeta parecido com a Terra ao redor da estrela mais próxima do Sol	738	426	57,72%

Fonte: a autora.

Tabela 2 - Medidas de complexidade sintática dos textos

Texto	Número de orações	Número de períodos	Complexidade Sintática
Cientistas descobrem três novos planetas fora do Sistema Solar	47	22	2,13
Descobriram um planeta parecido com a Terra ao redor da estrela mais próxima do Sol	67	33	2,03

Fonte: a autora.

3.2.2 Os dicionários selecionados

A edição mais recente do Programa Nacional do Livro Didático Dicionários, lançada em 2012, apresenta uma proposta lexicográfica aplicável ao Ensino Fundamental e Médio na qual são discriminados quatro tipos de dicionários. O dicionário Tipo 1 atende às necessidades do 1º ano do Ensino Fundamental; o dicionário Tipo 2 atende o 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino

Fundamental; o dicionário Tipo 3, atende o 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; e o dicionário Tipo 4, é destinado ao Ensino Médio.

Para esta pesquisa serão utilizados, como suporte, os dicionários Tipo 3, destinado aos alunos com idade entre 11 e 12 anos. Segundo o PNLD 2012 – Dicionários (p. 45), “o Tipo 3 explora a colaboração que o dicionário pode trazer para o ensino e aprendizagem do vocabulário e do léxico, da leitura e da escrita”.

Os dicionários Tipo 3 que serão utilizados são os seguintes:

1. Bechara, Evanildo (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.
2. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.
3. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
4. Ramos, Rogério de Araújo (ed. resp.). *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: SM, 2011.
5. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2010.

As atividades propostas serão elaboradas para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Esta escolha acontece em razão desses anos serem os primeiros do terceiro ciclo do Ensino Fundamental e por isso refletem uma nova etapa de ensino e aprendizagem dos alunos.

3.3 ETAPAS E PROCEDIMENTO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, como primeira etapa, selecionamos como público-alvo, os alunos do sexto e do sétimo ano do Ensino Fundamental para destinarmos as atividades, em virtude de eles estarem em uma nova fase da vida escolar. A partir dessa escolha, não só pensando em atividades que utilizam as habilidades de uso do dicionário como objetivo, mas também envolvendo atividades de leitura, buscamos elencar alguns critérios para a seleção dos textos, com o objetivo de analisar se realmente eram adequados para a faixa etária selecionada. Para isso, selecionamos dois textos, pertencentes ao gênero jornalístico, que foram avaliados através do cálculo de análise de densidade lexical e de

complexidade sintática. Após a seleção dos textos, utilizamos, como suporte de apoio para as atividades, os cinco dicionários escolares já mencionados anteriormente, que fazem parte da escolha do PNLD Dicionários - 2012.

Durante o planejamento das atividades, buscamos elaborar um conjunto de vinte atividades com o objetivo de prepararmos um material didático que estimule professores a trabalhar com as habilidades de uso do dicionário, em sala de aula. Para isso, organizamos as atividades em habilidades, envolvendo dois elementos fundamentais dos dicionários escolares, sendo eles: a macroestrutura e a microestrutura. Para cada atividade elaborada, selecionamos uma das propostas de habilidades de uso do dicionário, discutidas por Nesi (2003), sempre acompanhadas de um objetivo específico para a sua realização. Nas atividades que envolvem a leitura de textos, buscamos selecioná-los a partir de temas interessantes e curiosos que instiguem e motivem os alunos para a leitura. Em toda atividade que há a presença de textos, produzimos uma atividade de pré-leitura, com o intuito de contribuirmos para o levantamento de hipóteses, por parte dos alunos, além de deixá-los curiosos sobre o tema que envolve o texto antes do momento da leitura.

Dentro das atividades que fazem parte da macroestrutura, buscamos desenvolver as habilidades de ordem alfabética e agilidade durante a consulta. Embora pressupomos que os alunos cheguem ao sexto e ao sétimo ano já conhecendo a ordem alfabética dos dicionários, como docente desta etapa de ensino, percebemos que, muitos alunos ainda apresentam dificuldades durante a consulta, em razão de não conseguirem localizar as palavras alfabeticamente. Em virtude disso, optamos por manter algumas atividades, relacionadas à macroestrutura, que desenvolvam essas habilidades.

Em relação à microestrutura, buscamos desenvolver atividades que contribuam para a ampliação do conhecimento das convenções tipográficas, ao identificar o uso do negrito, do itálico, das abreviações, das definições, do número de definições, dos exemplos e das abonações. Durante a preparação das atividades, procuramos organizá-las em uma sequência gradativa, ou seja, que, progressivamente, elas vão ampliando a construção do conhecimento do aluno, em relação às habilidades de uso do dicionário. Além disso, para motivá-los, buscamos propor atividades lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras, para incentivá-los ao aprendizado, durante a prática.

Dentro de cada atividade, conforme surgia a necessidade, elaboramos explicações para orientar o professor durante a sequência da atividade. Procuramos explicar, o passo a passo de cada atividade, sugerindo o tempo e o material necessários para a realização de cada proposta,

bem como pontuando como o professor pode conduzir a atividade em sala de aula. Este roteiro explicativo é importante porque orienta o professor sobre a proposta da atividade. Na versão final das atividades, encaminhamos esse conjunto de atividades para que professores da área lessem e apontassem suas considerações, dúvidas e sugestões em relação ao material didático. A partir disso, reelaboramos e ajustamos as atividades, conforme as sugestões dos professores.

3.4 OBJETIVOS

3.4.1 Objetivo geral

Considerando as necessidades e os desafios da leitura no contexto escolar e a importância do léxico para a compreensão leitora, entende-se que o ensino sistemático de estratégias de aquisição do vocabulário precisa ter lugar na escola, por essas razões o objetivo deste trabalho é propor um conjunto de atividades que visam a desenvolver habilidades do uso do dicionário para o terceiro ciclo do ensino fundamental.

3.4.2 Objetivos específicos

- a) Em relação à macroestrutura dos dicionários: elaborar atividades que ampliem a habilidade de ordem alfabética e rapidez na consulta.
- b) Quanto à microestrutura: propor atividades que desenvolvam as habilidades de localização de entradas, tais como: identificar abreviaturas, definições, símbolos.
- c) Preparar um roteiro explicativo para auxiliar os professores na aplicação das propostas em sala de aula.

4 AS ATIVIDADES E SEUS OBJETIVOS

Neste capítulo, apresentamos as atividades desenvolvidas para esta pesquisa. Além disso, propomos um roteiro explicativo, destinado ao uso do professor, para que possa ser utilizado como suporte durante a aplicação das atividades em sala de aula. Cada atividade proposta vem acompanhada de seu objetivo, com base nos objetivos específicos propostos neste trabalho. Ao longo das atividades, realizamos sugestões e explicações aos professores para a aplicação das atividades em sala de aula.

4.1 AS ATIVIDADES

4.1.1 Atividade 1: Comparando os diferentes tipos de dicionários

Objetivo: Em relação à macroestrutura, comparar os diferentes tipos de dicionários. Analisar o número de verbetes propostos para cada tipo de dicionário, bem como o tamanho das letras, a apresentação das entradas, as definições e o uso das convenções tipográficas (uso do negrito e itálico, as abreviações), ilustrações.

***Professor:** O Programa Nacional do Livro Didático Dicionários 2012 distribuiu para todas as escolas os dicionários selecionados do tipo 1, 2, 3 e 4. Leve os alunos até a biblioteca de sua escola para a realização desta atividade. Caso a sua escola possua outros tipos de dicionários, como, por exemplo, os etimológicos, solicite que os alunos registrem quais e quantos dicionários há na escola. Após, solicite que os alunos manuseiem os diferentes tipos de dicionários e realizem a comparação com base no questionário desta atividade. Procure instigar os alunos a observarem as semelhanças e as diferenças que ocorrem nos dicionários em relação ao número de palavras que cada dicionário possui, o tamanho das letras, as cores utilizadas, as abreviações, as ilustrações e as definições.*

Orientações:

Tempo estimado para a realização da atividade: 4 aulas de 45 minutos.

Professor: Nesta atividade, sugerimos como tempo estimado de realização quatro aulas de quarenta e cinco minutos. Consideramos que, na primeira aula, os alunos irão manusear os dicionário e responder os questionários, na biblioteca. Na segunda aula, os alunos irão fotografar as imagens dos dicionários. A terceira aula será destinada para a criação da apresentação no laboratório de informática. Por fim, na quarta aula os alunos irão realizar a apresentação e a discussão da pesquisa, em sala de aula.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 1, 2, 3 e 4, câmeras fotográficas ou celulares, projetores, computadores.

1-A sua escola recebeu diferentes tipos de dicionários. Em duplas, analisem os dicionários e na sequência, realizem a atividade proposta.

- a) Observem e manuseiem os dicionários com atenção. Em seguida, elaborem uma relação mencionando sobre as semelhanças ou diferenças localizadas entre os diferentes tipos de dicionários.

*Professor, propomos a comparação de dicionários por **tipo** nesta atividade, para que os alunos percebam que cada tipo de dicionário é destinado a um público-alvo específico. Por isso, instigue-os a observarem a quantidade de verbetes, o tamanho das letras, se há ou não ilustrações e como aparecem as explicações.*

- b) Foi possível encontrar, na biblioteca da sua escola, quantos tipos diferentes de dicionários?

- c) Como é a página do dicionário?

d) Como as palavras aparecem?

e) A seguir, com o auxílio de celulares ou câmeras fotográficas, fotografe as partes dos dicionários que apresentam as semelhanças ou as diferenças.

Professor, neste momento, você pode trabalhar o gênero apresentação. Explique aos alunos o modo de elaborar os slides, como devem apresentá-los, lembrar-se da utilização da linguagem formal, entre outros assuntos que considerar pertinente para esta atividade.

f) No laboratório de informática, transfira as fotos para o computador e monte em slides a apresentação, com base na sua pesquisa realizada com os dicionários. Sugestão: discuta sobre as semelhanças ou as diferenças, analisando a quantidade de palavras, o tamanho das letras, as ilustrações e as definições.

4.1.2 Atividade 2: Compreendendo o jargão do dicionário

Objetivo: Compreender os conceitos que envolvem o jargão do dicionário. Além disso, conhecer a organização do dicionário ao analisar como aparecem os verbetes, quais as cores e formas utilizadas.

***Professor:** O objetivo desta atividade é desenvolver com os alunos o conhecimento sobre o jargão do dicionário. O jargão é um conjunto de termos específicos utilizados por um grupo de pessoas ou profissionais. Ao analisarmos os dicionários escolares, percebemos que, alguns termos, como por exemplo, verbetes, abonações, podem não fazer parte do vocabulário dos alunos do sexto e do sétimo ano, por isso entendemos que seja importante trabalharmos o jargão específico dos dicionários escolares. Sendo assim,*

preparamos esta atividade para auxiliar na compreensão desses conceitos. Para isso, explique a diferença entre utilizar as expressões “palavra” ou “verbetes”. Além disso, destaque, nos dicionários, como é a utilização das cores, o uso do negrito e do itálico sempre mostrando qual é a sua função no dicionário. Estes conceitos são importantes porque aparecem, na sequência, em outras atividades. Diante disso, salientamos a importância de seguir a realização das atividades em etapas e na sequência proposta, para, ao final deste material, desenvolvermos as habilidades de uso do dicionário nos alunos.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras.*

Observe as imagens a seguir:

Professor: *Selecione imagens do Dicionário da Academia Brasileira de Letras. Você pode utilizar outros dicionários do tipo 3 para mostrar aos alunos como, mesmo pertencendo ao mesmo tipo selecionado, eles apresentam diferenças em sua organização.*

2- A partir das imagens, responda:

a) As palavras aparecem em ordem alfabética?

b) Há somente uma cor utilizada?

c) Algumas partes das palavras aparecem em negrito e outras em itálico. Você sabe o motivo dessa diferença? Onde e como estão as palavras em negrito? E as em itálico?

Professor: Neste momento, é necessário introduzirmos as palavras relacionadas ao jargão do dicionário. Explique aos alunos sobre os conceitos de verbete, definição, abreviação, exemplos e abonações. Os dicionários trazem, em sua introdução, explicações sobre esses termos. É importante que o aluno construa, neste momento, o conhecimento sobre a linguagem específica do dicionário.

d) Como é o nome das palavras que aparecem em negrito?

e) Nas imagens, há a presença de números? Por que eles aparecem?

4.1.3 Atividade 3: Testando a memória

Objetivo: Por meio do jogo da memória, relacionar as convenções tipográficas do dicionário com seus significados.

Professor: O objetivo desta atividade é relacionar as entradas do dicionário com suas convenções tipográficas. Este jogo é da memória, porém os alunos poderão consultar o dicionário. Organize os alunos em duplas. Ajude-os a distribuir as cartas viradas para a mesa. A dupla deverá tirar par ou ímpar para ver quem é o primeiro a começar a jogar. Na sequência, o

jogador deverá virar uma carta e depois outra. Se elas se completarem, o jogador deverá separá-las e jogar novamente. Se as duas cartas não se completarem, acabou a jogada e o outro jogador, joga. No final, vence o jogador que tiver o maior número de cartas.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 3, impressão das cartas do jogo.

3- Forme pares utilizando a sua memória. Atenção, nesta atividade você deverá formar pares através das convenções tipográficas e seus significados. Para ajudar, você pode utilizar o dicionário.

Instruções: o jogo deverá ser realizado em duplas. Distribua as cartas viradas para a mesa. A dupla deverá tirar par ou ímpar para ver quem é o primeiro a começar a jogar. Na sequência, o jogador deverá virar uma carta e depois outra. Se elas se completarem, separe-as e jogue outra vez. Se as duas não se completarem, acabou a jogada e o outro jogador, joga. No final, vence o jogador que tiver o maior número de cartas.

<p>JOGO DA MEMÓRIA</p>	<p>JOGO DA MEMÓRIA</p>	<p>Cc</p>	<p>Abertura de cada letra do alfabeto.</p>
<p>planeta</p>	<p>Entrada do verbete. Geralmente, aparece em negrito. O verbete constitui a unidade básica do dicionário.</p>	<p>es.tre.la</p>	<p>Separação das partes da palavra observando os seus sons.</p>
<p>Categoria gramatical</p>	<p>Ela é escrita de forma reduzida (por exemplo, <i>fem.</i> no lugar de <i>feminino</i>).</p>	<p>Definição</p>	<p>É a descrição de cada um dos significados da palavra, na categoria gramatical considerada.</p>

<p>Número de definição</p>	<p>Em negrito, indica a definição de um novo significado dentro do verbete.</p>	<p>Abreviaturas</p>	<p>Utilizadas para reduzir algumas palavras. No dicionário há uma listagem completa em relação a elas.</p>
<p>Exemplos</p>	<p>São criados pelo autor para explicar algumas definições. Vêm sempre em itálico.</p>	<p>Abonação</p>	<p>É um tipo de exemplo retirado de texto literário, jornal, revista ou letra de música.</p>
<p>v.</p>	<p>Categoria gramatical, indicação de verbo.</p>	<p><i>A criança escorregou ao pisar na casca de banana.</i></p>	<p>Exemplo de escorregar.</p>

(Astron.)	Abreviação de Astronomia.	1. (Astron.) Estrela em torno da qual giram a Terra e os outros planetas do Sistema Solar, astro-rei. 2. Luz, calor e claridade emitidos por essa estrela.	Número de definições do verbete <i>sol</i> .
1. Ato ou efeito de sondar; sondagem. 2. (Astron.) Aparelho usado para fazer voos explanatórios no espaço, sonda espacial.	Definições do verbete <i>sonda</i> .	<i>(“Que vontade de ter você / Que vontade de perguntar / Se ainda é cedo / Que vontade de merecer / Um cantinho do seu olhar”, Espelhos d’água, Dalto e Cláudio Rabello.)</i>	Abonação do verbete <i>merecer</i> .
S.m	Categoria gramatical, substantivo masculino.	s.m. A claridade refletida pela lua.	Definição do verbete <i>luar</i> .

4.1.4 Atividade 4: Conhecendo a microestrutura dos dicionários

Objetivo: Desenvolver o conhecimento da organização dos dicionários, bem como a estrutura do verbete. Identificar se há no dicionário lista de abreviações e explicações sobre a estrutura do verbete. Comparar a estrutura dos dicionários do tipo 3.

***Professor:** Na atividade 1, os alunos observaram e analisaram as semelhanças e as diferenças que os dicionários possuem conforme a faixa etária e a etapa de ensino a que se destinam. Nas atividades anteriores 2 e 3, os alunos conheceram sobre a linguagem específica dos dicionários escolares. Nesta atividade, buscamos que o aluno amplie seu conhecimento em relação à macroestrutura e a microestrutura dos dicionários do tipo 3. Para isso, eles deverão selecionar um dicionário do tipo 3 para responder as perguntas do questionário.*

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 2 aulas de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 3, papel pardo ou cartolinas.

***Professor:** Separe a turma em cinco grupos. Para cada grupo, distribua um dicionário diferente do tipo 3. Solicite que os alunos analisem os dicionários com base no questionário abaixo.*

4- Com o auxílio do dicionário, identifique:

- a) Quando você, ao ler uma definição, depara com uma abreviação que não é possível saber seu significado, o que você faz?

b) Neste dicionário que você consultou, há alguma explicação sobre abreviações?

c) Como foi possível localizar essas informações?

d) No dicionário que você consultou as palavras possuem cores, formas e tamanhos diferentes?

e) Às vezes, ao consultar uma palavra, você lê o seu conceito, mas, mesmo assim, não compreende adequadamente. Há, dentro das explicações, outro recurso que contribua para compreender melhor a palavra pesquisada?

f) Procure explicar, com suas palavras, o que cada cor e forma têm como função no dicionário.

Professor: Não se esqueça de mostrar aos alunos que no início dos dicionários é possível localizar essas informações. Aproveite o momento e converse com eles sobre a relevância do sumário em livros e seu papel durante a consulta.

Após o questionário, ainda em grupos, solicite que os alunos preencham o quadro abaixo, utilizando papel pardo ou cartolinas, conforme o modelo a seguir. Este quadro será completado pelos alunos com base no questionário que responderam nas questões

anteriormente. Durante a discussão das questões, retome os conceitos do jargão específico do dicionário para os alunos irem consolidando esse conhecimento. Após, solicite que os alunos preencham a tabela e, na sequência, expliquem e mostrem as semelhança e diferenças aos colegas.

Professor, para a realização deste quadro você pode acrescentar outras perguntas, caso seja necessário. Cada grupo ficará responsável por responder as questões relacionadas ao dicionário que recebeu. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos observem e analisem as semelhanças e as diferenças existentes nos dicionários, mesmo eles sendo todos do tipo 3. Elabore o quadro em papel pardo. Na sequência, distribua papel ofício. Cada grupo elabora suas respostas no papel ofício e depois, colam no quadro elaborado no papel pardo.

Modelo de quadro

	Dicionário 1	Dicionário 2	Dicionário 3	Dicionário 4	Dicionário 5
Há uma lista de abreviações? Como ela aparece?					
Há explicações de como utilizar o dicionário?					
O que aparece em negrito?					
O que aparece em itálico?					
Há exemplos ou					

abonações? Como eles aparecem?					
Ao ler as definições é possível compreender o significado dos verbetes?					
Há outro elemento, além das definições para auxiliar na compreensão do significado?					

4.1.5 Atividade 5: Usando a ordem alfabética

Objetivo: Localizar palavras com base na organização das páginas por ordem alfabética dos dicionários, para desenvolver a agilidade na consulta.

***Professor:** Nesta atividade há uma lista de palavras. As palavras foram selecionadas com base no texto 1, que faz parte deste conjunto de atividades. Aqui você poderá incluir outras palavras, conforme a sua necessidade. O aluno deverá pesquisar no dicionário a palavra (pode ser em qualquer dicionário do tipo 3) e registrar o número da página que localizou a entrada, bem como registrar a primeira e a última palavra da página. Após, deverá organizar as palavras em ordem alfabética. Lembre-se de pedir aos alunos para registrarem qual dicionário utilizaram para a consulta. Esta atividade é fundamental para auxiliar os alunos durante a consulta. Explique a eles que a primeira e a última palavra de cada*

página aparecem no início de cada página do dicionário para auxiliar, na ordem alfabética, o consulente a localizar com maior rapidez a palavra pesquisada.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 3.

5- Escolha um dicionário do tipo 3. Localize as palavras abaixo no dicionário e escreva quais palavras iniciam e terminam na página. Depois, ordene alfabeticamente todas as palavras desta atividade.

Palavra	Dicionário utilizado	Número da página	Primeira palavra	Última palavra
Dimensões				
Astrônomo				
Órbita				
Sonda				
Evidência				

4.1.6 Atividade 6: Jogo das palavras

Objetivo: Dentro da macroestrutura, desenvolver a agilidade na consulta e o domínio da ordem alfabética a partir de jogos que visam a estimular o domínio da velocidade durante o processo de busca ao dicionário.

Professor, divida a sala de aula em dois grupos, grupo A e grupo B.

Procure deixar o mesmo número de integrantes em cada grupo. Convide dois alunos para serem os juízes. Um, ficará responsável pela conferência das palavras localizadas, enquanto o outro deverá cronometrar o tempo. Separe os dicionários do mesmo tipo para todos os grupos. O jogo inicia quando o grupo A seleciona uma palavra para todos os integrantes do grupo B localizar no dicionário. O grupo B procura a palavra, o primeiro que encontrar se dirige até o juiz para a conferência. Vence o grupo que, no final de todos os tempos somados, tiver realizado as consultas em menor tempo.

Para a realização desta atividade, você pode direcionar que os grupos selecionem palavras do mesmo campo lexical para o outro grupo localizar as palavras no dicionário. Consideramos, neste sentido, campo lexical como o conjunto de palavras que pertencem a uma mesma área do conhecimento, por exemplo, escola (livros, disciplina, biblioteca, material escolar, entre outros). Aproveite este momento para explicar aos alunos como as palavras se organizam em campos lexicais. Utilize a lousa para mostrar os campos lexicais. Por exemplo, ao trabalhar, em sala de aula, com textos sobre plantas, solicite que os grupos escolham palavras relacionadas a este campo lexical. Nesta atividade, você poderá fazer as substituições das palavras conforme o conteúdo ou assunto que esteja trabalhando em sala de aula.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 3, cronômetro.

6- Para a realização desta atividade, a sala de aula deve ser dividida em dois grupos: grupo A e grupo B. Organizem a sala para que os grupos tenham o mesmo número de integrantes. Dois alunos devem ser os juízes da atividade. Para começar o jogo, o grupo A deverá selecionar uma palavra para que o grupo B a procure no dicionário. O grupo B deverá procurar a palavra e se direcionar ao juiz para mostrá-la no tempo mais rápido que conseguir. Um dos juízes

verificará se a palavra foi localizada adequadamente, enquanto o outro deverá registrar o tempo da consulta. Ganha o jogo a equipe que, ao final de todos os tempos somados, tiver utilizado menos tempo para as consultas.

4.1.7 Atividade 7 : Sendo veloz na localização de verbetes

Objetivo: Encontrar rapidamente as palavras no dicionário.

Professor, Esta atividade necessita que você registre o tempo. Para isso, procure utilizar o mesmo dicionário para toda a turma. Escolha uma imagem que representa uma palavra. Mostre-as aos alunos através do projetor multimídia ou utilize imagens de revistas, jornais. Nesse caso, você pode utilizar as palavras de sua preferência ou pode utilizar as imagens que selecionamos. Após mostrar a imagem da palavra, inicie a marcação do tempo. O aluno deverá localizar a palavra no dicionário e utilizando a página da palavra pesquisada deverá responder algumas questões. O aluno que for mais rápido vence, desde que todas as respostas estejam corretas. A conferência das respostas pode ser realizada pelo professor ou você pode sugerir que eles troquem a atividade para que o outro colega confira as respostas.

Antes de realizar a atividade, explique aos alunos sobre a formação das palavras compostas.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 3, cronômetro, projetor, datashow ou outras imagens selecionadas.

7- O professor irá mostrar uma imagem que representa uma palavra. Em seguida, responda as questões abaixo com rapidez. Para isso, o professor irá registrar o tempo.

Encontre no dicionário a palavra que representa o a imagem que o professor irá mostrar. Na sequência, utilizando a página da palavra localizada, responda:

- a) Quais são a primeira e a última palavras da página em que você localizou o verbete?

- b) Nesta página há uma palavra composta? Se sim, escreva-a.

- c) Elabore uma frase utilizando duas palavras desta página.

O aluno que for mais rápido vence. O professor deverá conferir as respostas com o auxílio do dicionário. Nesta atividade, você pode trocar o caderno com o colega ao lado para que ambos realizem a conferência (é necessário conferir as respostas com o dicionário).

4.1.8 Atividade 8: Buscando palavras

Objetivo: Localizar, dentro da microestrutura dos dicionários, verbetes, definições e convenções tipográficas. Desenvolver a agilidade durante a consulta.

***Professor:** Esta atividade tem como objetivo conhecer a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários. Para isso, entregue aos alunos a tabela abaixo. Nesta tabela, coloque a numeração para direcionar o lugar das respostas. Entregue aos alunos as perguntas impressas, ou se preferir, é possível projetá-las com o auxílio do datashow. Marque o tempo de respostas para cada pergunta, em torno de 30 segundos. Se você perceber que os alunos estão enfrentando dificuldades na consulta, aumente o tempo para a realização das respostas. No final, confira as tabelas. O aluno que completar a tabela com todas as respostas adequadas será o vencedor. As palavras selecionadas para esta atividade foram retiradas dos textos pertencentes a este material. Caso queira, você pode substituir as palavras selecionadas nas perguntas por outras*

que esteja trabalhando ou que perceba que precisam ser ensinadas.

Após o jogo, reflita com os alunos a respeito de alguns conceitos importantes que fazem parte dos dicionários. Explique a importância de localizar verbetes com rapidez; como identificar as definições que os verbetes apresentam; mostre a relevância de saber o que cada convenção tipográfica tem como função, por exemplo, o uso do negrito e do itálico, a separação silábica, as cores e abreviações; além disso, auxilie os alunos a consultar o sumário, a lista de abreviações e as informações de como utilizar o dicionário.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários, tabela, cronômetro.

8- Complete a tabela abaixo. Utilize o *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras* para a realização desta atividade.

- 1- No *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras* qual é o último verbebo da página que contém a palavra *cientista*? R. Cilíndrico.
- 2- O verbebo *astronômico* apresenta várias definições. Algumas dessas definições surgem após abreviações em itálico. O que elas significam? R. Classe gramatical.
- 3- No dicionário, as palavras que aparecem em azul, após uma palavra em negrito, referem-se a quê? R. Separação silábica.
- 4- Em qual página do dicionário podemos encontrar a lista de abreviações utilizadas? R. Página 81.
- 5- Procure o verbebo *estrela*. Nesta página, qual é o último verbebo da página? R. Estresse.
- 6- Em qual página encontramos o verbebo *hidrogênio*? R. Página 665.

- 7- Localize o verbete *atmosfera*. Qual o sentido que a palavra possui quando utilizada como um substantivo feminino? R. Camada de ar que envolve a Terra.
- 8- Pesquise o verbete *planetário*. Qual o seu sentido na Astronomia? R. Instalação que permite representar o conjunto dos movimentos dos corpos celestes.
- 9- Localize o verbete *universo*. Qual é o seu segundo significado? R. Meio, mundo.

Modelo da Tabela

1-	2-	3-
4-	5-	6-
7-	8-	9-

O aluno que completar a tabela com todas as respostas adequadas ganha o jogo.

4.1.9 Atividade 9: Completando as palavras cruzadas

Objetivo: Localizar, dentro da microestrutura, as convenções tipográficas do dicionário, tais como uso das cores, formas e definições.

Professor: *O objetivo desta atividade é localizar as informações das convenções tipográficas no dicionário. Além disso, utilizar neologismos que serão discutidos na próxima atividade. Para esta atividade é necessário que você utilize o dicionário Aurélio Junior para que os alunos realizem as consultas, pois as perguntas foram elaboradas a partir dele. A atividade consiste em completar as palavras cruzadas. Para isso, os alunos podem*

consultar o dicionário para responder as perguntas.

Nesta atividade será trabalhado novamente o uso do itálico e do negrito. Converse com os alunos sobre o número de definições e sua função, mostre a eles que uma palavra pode possuir mais de um significado conforme o contexto em que está sendo utilizada. Além disso, explique aos alunos que alguns dicionários trazem dentro de seus verbetes antônimos e sinônimos. Aproveite o momento e discuta com os alunos estes conceitos.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

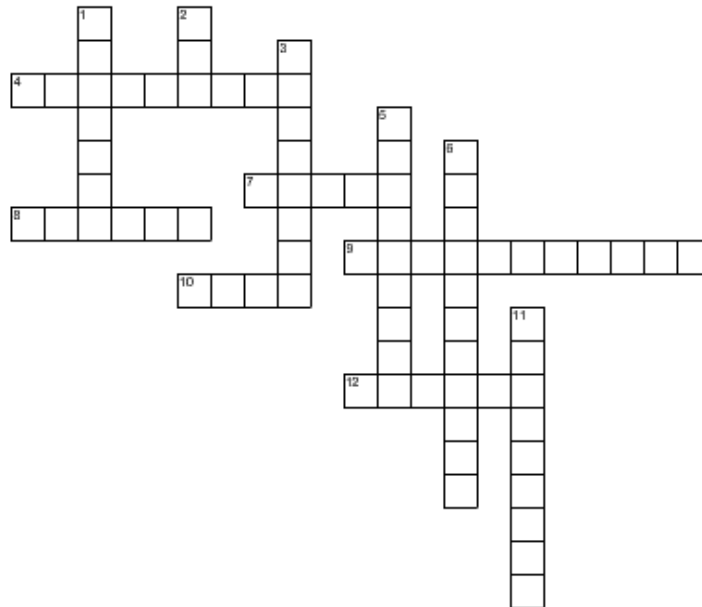
Materiais utilizados: dicionário *Aurélio Junior*, impressão das palavras cruzadas.

9- Com o auxílio do dicionário *Aurélio Junior* complete a cruzadinha¹² abaixo.

- 1- Aquele que tem um blog? R. Blogueiro
- 2- O verbete “blog” tem origem em qual língua? R. Inglês
- 3- Qual é a classe gramatical de “chocólatra”? R. Substantivo
- 4- O que significa o verbete “tuitar”? R. Postar
- 5- O que é um álbum de fotografias virtual? R. Fotolog.
- 6- O verbete “bloquear” possui quantas definições? R. Três
- 7- Qual é a classe gramatical de “mochileiro”? R. Substantivo
- 8- Quantas definições tem o verbete “nerd”? R. Uma
- 9- O que aparece em azul neste dicionário? R. Verbetes
- 10- O que significa o verbete “bandeide”? R. Curativo
- 11- O verbete “tuitar” pertence a qual classe gramatical? R. Verbo.
- 12- Qual é o primeiro verbete da página em que está o verbete “mochileiro”? R. Mitigante
- 13- Qual é o sinônimo do verbete "imensidade"? R. Imensidão
- 14- Qual é o terceiro significado do verbete "numerar"? R. Enumerar
- 15- Localize o verbete “blog”. Ele é a abreviatura de qual expressão? R. Web log

¹² A atividade foi elaborada através do gerador de palavras cruzadas, disponível através do site: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator/por/>

Palavras Cruzadas



Horizontal

4. Qual é o primeiro verbete da página em que está o verbete “mochileiro”?
7. O verbete “tuitar” pertence a qual classe gramatical?
8. O verbete “blog” tem origem em qual língua?
9. Qual é a classe gramatical de “chocólatra”?
10. O verbete “bloquear” possui quantas definições?
12. O que significa o verbete “tuitar”?

Vertical

1. O que é um álbum de fotografias virtual?
2. Quantas definições tem o verbete “nerd”?
3. O que aparece em azul neste dicionário?
5. Aquele que tem um blog?
6. Qual é a classe gramatical de “chocólatra”?
11. O que significa o verbete “bandeide”?

4.1.10 Atividade 10: Detetive de palavras

Objetivo: Pesquisar e registrar palavras, verificando se elas estão dicionarizadas.

***Professor:** Na atividade anterior, utilizamos alguns neologismos, por isso, discuta sobre o assunto com os alunos, explicando que neologismo é a incorporação de novas palavras na nossa língua. Para isso, a atividade inicia com a leitura de uma tirinha que traz algumas questões relacionadas aos neologismos. Na sequência, organize os alunos em grupos para a realização*

da atividade. As palavras coletadas para esta atividade devem ser pesquisadas como atividade extraclasse. Em grupos, eles deverão pesquisar e, na sequência, registrar as palavras que representam a juventude ou grupos sociais. Sugerimos que cada grupo pesquise, pelo menos, cinco palavras para a atividade. Depois, deverão consultar o dicionário para verificar se as palavras selecionadas estão dicionarizadas. Para cada palavra pesquisada, os alunos deverão registrá-la em uma ficha, para isso utilize meia folha de papel ofício. As palavras que estão dicionarizadas deverão ser redigidas conforme o dicionário, mencionando a fonte. Para as palavras que não estão dicionarizadas, os alunos deverão elaborar o verbete. Os alunos podem fazer ilustrações para complementar a explicação do verbete. Após a atividade, solicite aos alunos que organizem um varal em ordem alfabética para expor as palavras pesquisadas.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 2 aulas de 45 minutos.

Materiais utilizados: papel ofício, barbante, fita adesiva, dicionários.

10-Leia a tirinha¹³ a seguir.

<i>O que é isso? Parece horrível.</i>	<i>É comida vegetariana. É bom pra você.</i>	<i>Vegetariana?? Yecchh! Eu não sou vegetariano!</i>	<i>Eu sou sobremesariano.</i>
--	---	---	--

- a) Após a leitura da tirinha, há alguma palavra que você viu pela primeira vez? Se sim, qual?

¹³ A tirinha está disponível em: <http://veredasdalngua.blogspot.com.br/2011/09/processos-de-formacao-de-palavras-ii.html>. Autor: Bill Watterson.

b) Podemos considerar esta palavra como um neologismo?

c) Como ocorreu o processo de formação desta palavra?

d) A partir da atividade anterior, vimos que palavras novas surgem e estão sendo incorporadas em nossa língua. Em grupos, registre e pesquise palavras que caracterizem termos novos relacionados à juventude ou grupos sociais. Depois, descubra se estas palavras estão dicionarizadas. Para cada palavra pesquisada, corte uma folha de ofício ao meio e elabore uma ficha. Na ficha, conste: o nome da palavra, o seu(s) significado(s) e elabore exemplos. Observe todos os elementos que compõem um verbete por meio do dicionário e assim organize as palavras em fichas. Utilize ilustrações para complementar as definições. Com o auxílio do professor, prepare um varal para expor, na escola, as palavras pesquisadas, não se esqueça de organizá-las em ordem alfabética.

4.1.11 Atividade 11: Buscando as expressões idiomáticas

Objetivo: A partir das habilidades de macroestrutura e microestrutura, objetivamos que os alunos compreendam e localizem as expressões idiomáticas nos dicionários.

Professor: Nesta atividade, serão trabalhadas as expressões idiomáticas e seu uso nos dicionários. Os fraseologismos ou expressões idiomáticas, de acordo com Xatara (2001), são lexias complexas, indecomponíveis e cristalizadas em um idioma pela tradição cultural. A

aquisição das expressões idiomáticas, segundo a autora, depende do esforço do falante em estar atento a elas e, após ouvi-las, ser capaz de utilizá-las adequadamente. Inicie a atividade com a tirinha abaixo. Em seguida, realize as atividades sugeridas.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: tirinha impressa, dicionários.

11- Leia a tirinha¹⁴ abaixo.

<i>Não chega perto daquela casa hoje... a Lucy tá fazendo reunião de ranzinzas.</i>	<i>Toc, Toc, Toc...</i>
<i>Smack</i>	<i>A gente quebra o gelo assim!</i>

a) Identifique a expressão idiomática na tirinha.

b) Sabendo que *quebrar* significa “fazer em pedaços” e *gelo* significa “água em estado sólido”, como você entende a expressão “quebrar o gelo”?

¹⁴ A tirinha está disponível em: <https://wordsofleisure.files.wordpress.com/2013/06/snoopy-quebrar-gelo.jpg>.
Autor: Charles M. Schulz.

- c) Você costuma ouvir expressões idiomáticas em seu dia a dia? Se sim, em quais contextos?

- d) É possível localizar as expressões idiomáticas no dicionário? Busque a expressão idiomática presente nesta tirinha no dicionário. Foi possível encontrá-la? Em qual verbete ela aparece?

4.1.12 Atividade 12: Conhecendo as expressões idiomáticas

Objetivo: Ao considerarmos as habilidades de macroestrutura e de microestrutura envolvendo, respectivamente, as habilidades de compreender a estrutura do dicionário e obter informações de colocações e exemplos, buscamos, nesta atividade, que os alunos localizem as expressões idiomáticas nos dicionários.

***Professor:** Esta atividade está relacionada com a atividade anterior, por isso vamos continuar, neste momento, estudando sobre as expressões idiomáticas. Sugerimos que, como suporte, seja utilizado o Dicionário Saraiva Jovem. Esta escolha se dá em virtude de que este dicionário apresenta um número maior de expressões idiomáticas, bem como utiliza outra cor para destacá-las. Inicialmente, os alunos deverão relacionar as expressões idiomáticas com seus significados. Na sequência, deverão circular o verbete em que foi possível localizar a expressão idiomática no dicionário.*

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários tipo 3.

12- Com o auxílio do *Dicionário Saraiva Junior*, relacione as colunas abaixo.

- | | |
|----------------------------|---|
| a) Ao pé do ouvido | () Pessoa desorientada. |
| b) Amigo da onça | () Falso amigo, hipócrita. |
| c) Rodar a baiana | () Compra de muitas peças de vestuário. |
| d) Dar um baile | () Adiar uma solução. |
| e) Aos trancos e barrancos | () De qualquer maneira, com dificuldade. |
| f) Barata tonta | () Fazer escândalo. |
| g) Banho de loja | () Falando baixo, em segredo. |

Localize as expressões idiomáticas anteriores no dicionário e circule o verbete em que é possível encontrar a expressão idiomática pesquisada.

- a) Ao pé do ouvido
- b) Amigo da onça
- c) Rodar a baiana
- d) Dar um baile
- e) Aos trancos e barrancos
- f) Barata tonta
- g) Banho de loja

A partir desta atividade, explique o que você compreendeu do processo de busca de expressões idiomáticas, no dicionário.

4.1.13 Atividade 13: Jogo da memória das expressões idiomáticas

Objetivo: Ao analisar a habilidade de verificar e aplicar a informação consultada, tem-se como objetivo relacionar as imagens com as expressões idiomáticas e seus significados, utilizando, como suporte, os dicionários.

***Professor,** nesta atividade, elaboramos um jogo da memória que possui três cartas para serem descobertas. Busca-se, neste jogo, que o aluno relacione as imagens, com as convenções tipográficas e seus significados. Para isso, leve até a sala de aula os dicionários do tipo 3. Você pode iniciar o jogo utilizando somente duas cartas, por exemplo, usando a carta da imagem e a carta que contém o nome da expressão idiomática. Depois, pode acrescentar a terceira carta contendo o significado da expressão idiomática.*

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: jogo da memória impresso, dicionários tipo 3.

13- Através do jogo da memória, relacione as imagens¹⁵ com as expressões idiomáticas e seus significados¹⁶. Você pode consultar o dicionário durante o jogo.

***Professor,** neste jogo da memória, você pode, inicialmente, distribuir somente as cartas referentes às imagens e ao nome da expressão idiomática. Depois que os alunos terminaram o jogo, você pode acrescentar a carta com o significado da expressão.*

¹⁵ As imagens para o jogo podem ser utilizadas a partir do livro “Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas” de Marcelo Zocchio. <http://www.marcelozocchio.com.br/Pequeno-Dicionario> ou através do site <http://www.reab.me/imagens-para-imprimir-e-trabalhar-expressoes-idiomaticas/>

Outra opção é sugerir que os alunos desenhem as expressões idiomáticas para o jogo ou que eles reproduzam, através de fotos, as expressões.

¹⁶ Todos os significados das expressões idiomáticas utilizados no jogo da memória foram retirados do Dicionário da Língua Portuguesa Saraiva Jovem (2010).

	Pisar em ovos.
Ter cautela, agir com cuidado.	
Chutar o balde.	Deixar de se importar com as consequências de um ato; abandonar, desistir de algo.

	Pôr/botar as barbas de molho.
Ficar alerta, precaver-se contra ameaça ou perigo iminente.	
Bater as botas.	Morrer.

	Mão na roda.
Grande ajuda.	
Tomar chá de cadeira.	Esperar por muito tempo por algo ou alguém.

	Meter os pés pelas mãos.
Confundir-se, atrapalhar-se ou cometer deslizes.	
Quebrar o gelo.	Tentar criar um ambiente amigável, menos formal.

4.1.14 Atividade 14: Descobrimo os sentidos das palavras

Objetivo: Promover a leitura de uma notícia buscando a compreensão das expressões e vocábulos por meio de atividades que acionem o conhecimento prévio e a memória de longo prazo do aluno. Instigar o conhecimento das palavras polissêmicas, ou seja, proporcionar a compreensão dos vários sentidos que uma palavra possa possuir, dependendo do contexto em que estão inseridas.

Professor, Inicie a aula com uma atividade de pré-leitura (abaixo). A atividade deve ocorrer de forma oral. A atividade inicia a partir de uma imagem, pois ela permite discussões, que geram levantamento de hipóteses capazes de acionar o conhecimento prévio e a memória de longo prazo dos alunos, com o objetivo de proporcionar uma finalidade para a leitura. As imagens estimulam e aguçam a curiosidade do aluno a respeito da leitura do texto. Realize a leitura das imagens e discuta com os alunos a fim de construir hipóteses sobre qual será o tema tratado no texto a seguir. Na sequência, solicite que os alunos leiam o texto de forma silenciosa e individual. Depois, realize as atividades baseadas no estudo do texto.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 2 aulas de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários, textos impressos.

Atividade de pré-leitura.

Observe a imagem¹⁷ a seguir:

- a) Observando a imagem, o que está acontecendo?

¹⁷ A imagem está disponível no site:

https://www.google.com.br/search?q=sistema+solar&espv=2&biw=1280&bih=694&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiu_ur9nsnPAhXIS5AKHXnWCLEQ_AUIBigB#imgrc=LGwUYfS3R06K9M%3A.

- b) Os planetas estão girando ao redor do quê? Por que ocorre esta movimentação?
- c) Ao observar a imagem, você acredita que o sol é um planeta?
- d) A imagem faz referência a quê?

A seguir, realize a leitura do texto¹⁸, de forma individual e silenciosa.

Estudo do texto

- a) Leia a frase a seguir.

“A estrela EPIC 201367065, segundo os autores, é uma anã-vermelha que tem aproximadamente a metade do tamanho e da **massa** do Sol e, portanto, emite menos calor e luz.”

A palavra “massa” está em destaque. Você sabe o que ela significa? Justifique.

- b) Leia a tirinha¹⁹ a seguir.

<p><i>Oh, poderoso da mídia de massa, obrigado por elevar a emoção, reduzir o pensamento e aniquilar a imaginação!</i></p>	<p><i>Obrigado pela artificialidade das soluções rápidas e pela manipulação dos desejos humanos para fins comerciais.</i></p>	<p><i>Esta tigela de tapioca morna representa meu cérebro. Eu ofereço em humilde sacrifício. Mantenha sua luz oscilante para sempre.</i></p>
--	---	--

¹⁸ O texto está disponível em: <http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cientistas-descobrem-tres-novos-planetas-fora-do-sistema-solar,1621971>

¹⁹ A Tirinha está disponível em: http://2.bp.blogspot.com/-s_xVDRo7E/Tzh3pFJDtGI/AAAAAAAAAHhs/Junu9LzPJKQ/s1600/OFERENDA%2BA%2BMIDIA.jpg Autor: Bill Watterson.

Observe a palavra “massa” nesta tirinha. Qual o seu significado?

c) Observe o anúncio publicitário²⁰ a seguir.

*Um é pouco, dois é bom, três é massa!
Vem aí a 3ª unidade do O Matuto com rodízio de carnes, massas e pizzas.*

E neste anúncio publicitário, quais os sentidos podem ser interpretados da palavra “massa”?

d) Após a leitura do texto, da tirinha e do anúncio publicitário, você acredita que o sentido da palavra “massa” é o mesmo? Explique as diferenças.

***Professor,** neste momento, explique aos alunos que as palavras podem ser polissêmicas, ou seja, podem possuir diferentes sentidos. O objetivo desta atividade é mostrar aos alunos que as palavras, dependendo do contexto em que estão inseridas, podem possuir diferentes sentidos.*

Em seguida, construa na lousa, juntamente com os alunos, um mapa

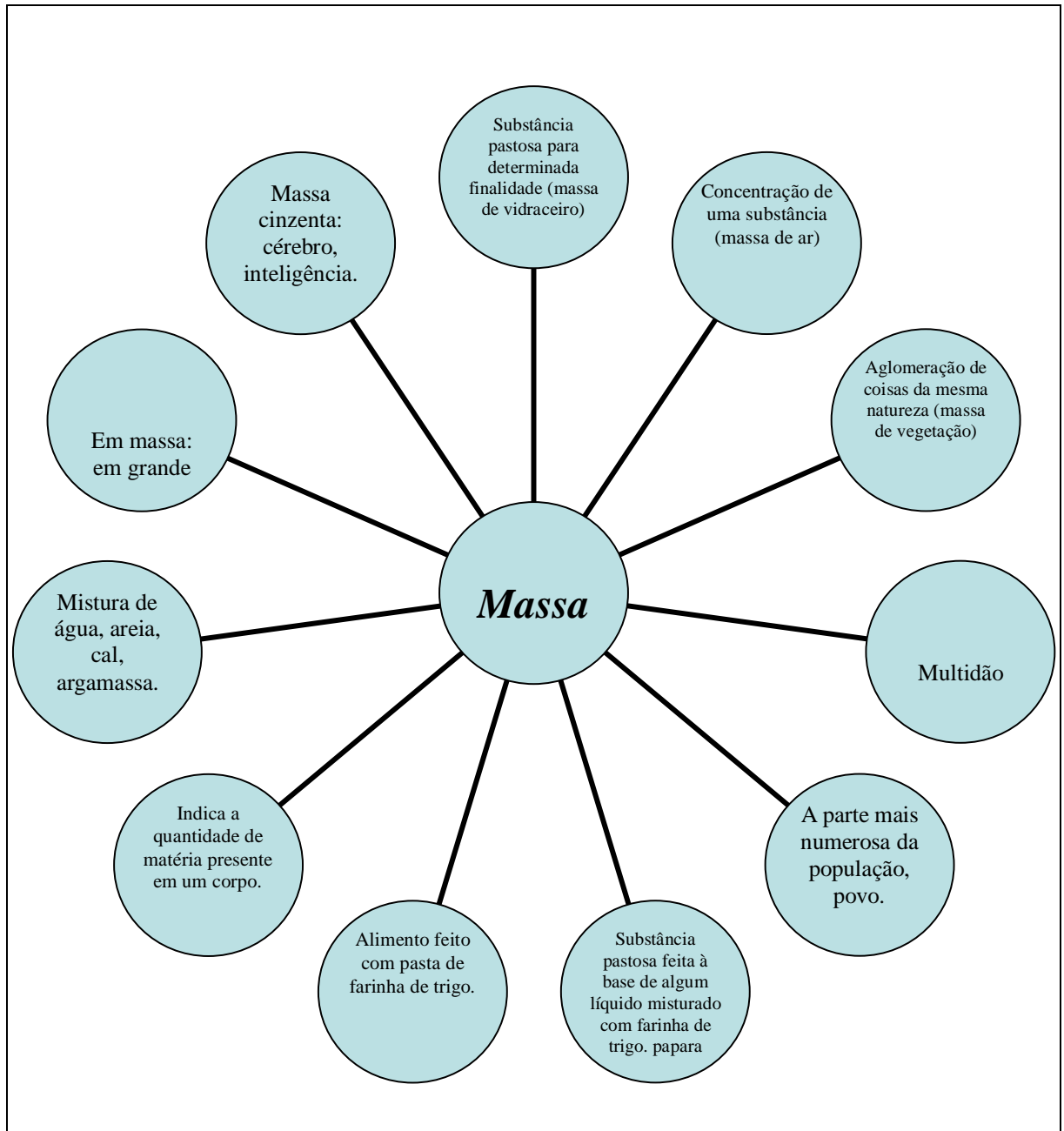
²⁰ O anúncio publicitário está disponível em: <https://ee2propaganda.wordpress.com/2010/03/18/o-matuto-nova-casa/#jp-carousel-22>

semântico da palavra “massa”. Depois de realizado o mapa, solicite que os alunos pesquisem a palavra no dicionário. Caso tenha faltado algum sentido da palavra, acrescente ao mapa.

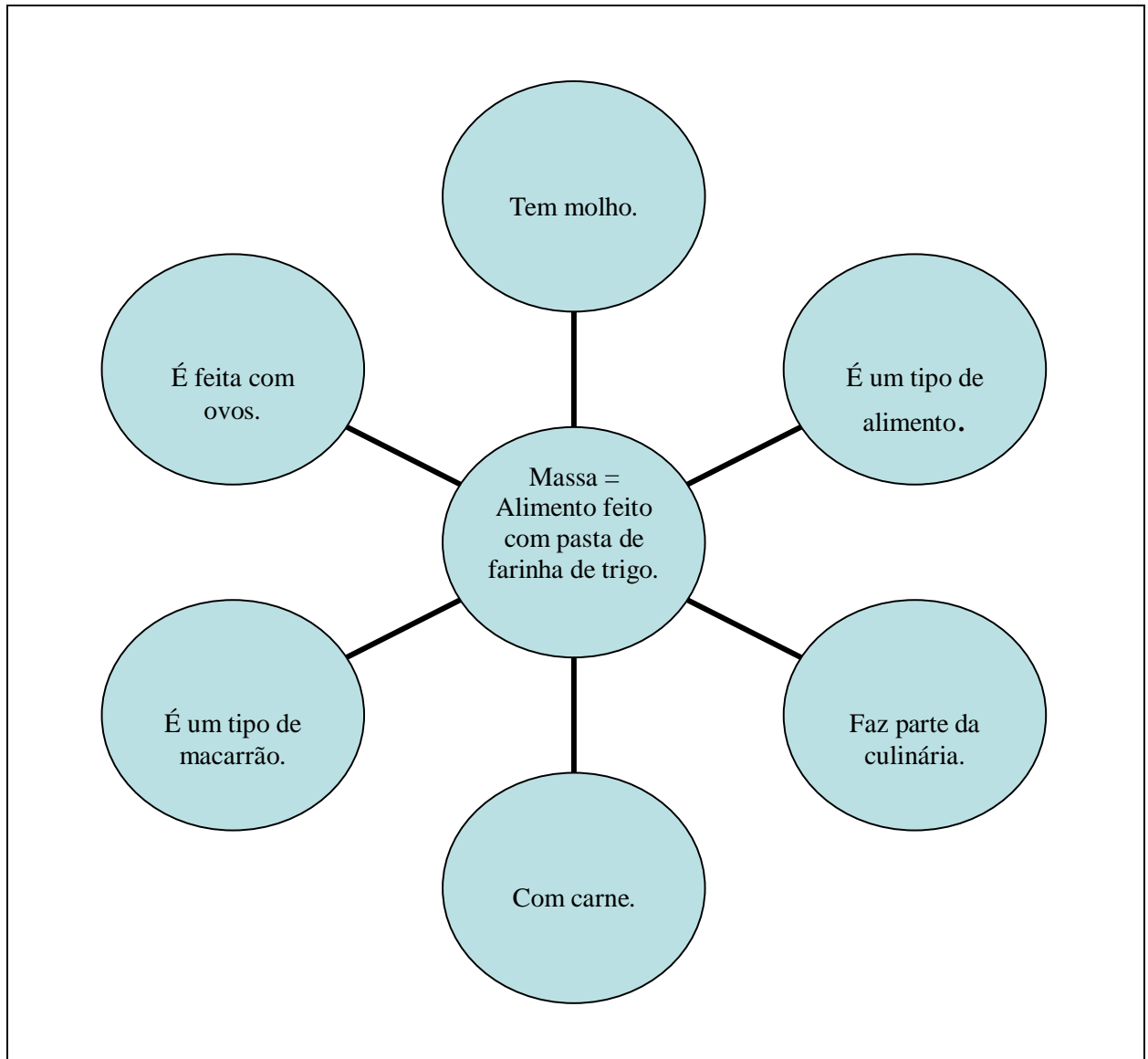
Abaixo, criamos um modelo de mapa semântico da palavra “massa”. Realizamos o mapa, utilizando os sentidos da palavra apresentados pelo Dicionário Saraiva Jovem..

A seguir, modelo de Mapa Semântico²¹ da palavra “massa”.

²¹O mapa semântico a seguir, foi elaborado pela pesquisadora, a partir das concepções de Baker, Simmons e Kameenui (1995a). Utilizamos o Dicionário Saraiva Jovem (2010), como auxílio de pesquisa.



Professor, além desses conceitos, cada significado pode ser relacionado com outra categoria. Por exemplo, ao falarmos em massa como “alimento feito com pasta de farinha de trigo”, estamos envolvendo o campo semântico da culinária. Neste sentido, podemos trabalhar com outras palavras dessa categoria, para ampliarmos o conhecimento lexical dos alunos. Observe o modelo a seguir:



4.1.15 Atividade 15: Pesquisando palavras compostas

Objetivo: Ao considerar as habilidades relacionadas à compreensão da estrutura do dicionário, buscamos que os alunos localizem palavras compostas nos dicionários.

***Professor:** No texto da atividade anterior, percebemos que algumas palavras são compostas. Antes de iniciar a aula, questione os alunos se eles sabem como procurar estas palavras no dicionário. Neste momento, você pode sugerir que os alunos falem algumas palavras compostas que conhecem.*

A partir disso, você pode solicitar que algum aluno tente procurar esta palavra no dicionário. Depois, juntos, verifiquem em qual das duas palavras foi localizada a palavra composta. Na sequência, eles deverão pesquisar e completar algumas palavras compostas com o auxílio do dicionário.

Nesta aula, explique sobre o processo de formação das palavras. Como referência, indicamos, como material de apoio para a explicação dos conceitos, as obras de Bechara (2009) e Perini (2005).

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários do tipo 3, papel ofício.

15- No texto da atividade anterior, há algumas palavras compostas, como no caso da palavra “anos-luz”. No dicionário, você sabe como procurar esta palavra? Em qual das palavras é possível encontrar a palavra composta?

Com o auxílio do dicionário, complete as palavras compostas abaixo.

Professor, colocamos as definições para as palavras compostas. Durante a realização da atividade, você pode deixar para os alunos selecionarem a palavra e sua definição.

Guarda + _____ = vigia incumbido de manobrar as chaves.

_____ = armação de varetas móveis, coberta de pano ou outro material.

_____ = pessoa que acompanha outra para defendê-la.

Porta + _____ = compartimento dos automóveis.

_____ = a parte do automóvel utilizado para a bagagem.

_____ = pequena bolsa onde se levam moedas.

Amor + _____ = planta ornamental.

_____ = orgulho.

Meio + _____ = hora correspondente à metade do dia.

_____ = fileira de pedras de remate à calçada.

_____ = filho só do mesmo pai.

Meia + _____ = telhado de um só plano.

_____ = meia que vai até a cintura.

_____ = o período entre a juventude e a velhice.

b) Você buscou, anteriormente, palavras compostas no dicionário. Agora você deverá produzir uma carta enigmática utilizando as palavras compostas pesquisadas acima. Depois, troque com seus colegas as cartas e descubra os mistérios.

Professor, a carta enigmática é um gênero textual em que o texto é composto por palavras e desenhos, esses que devem ser decifrados pelo leitor. Distribua papel ofício para a realização da atividade, se preferir, solicite que os alunos tragam outros materiais (como fitas, linhas) para usarem na produção. Para a produção das cartas, os alunos deverão utilizar as palavras compostas pesquisadas acima. Caso haja necessidade, eles podem incluir outras palavras compostas. Depois, para a leitura, solicite que os alunos troquem as produções entre os colegas. Os trabalhos poderão ser expostos no mural da escola.

4.1.16 Atividade 16: Charadas

Objetivo: Localizar palavras compostas no dicionário. Completar charadas utilizando palavras compostas.

***Professor:** O objetivo desta atividade é localizar palavras compostas no dicionário. Para isso, os alunos irão responder o “O que é o que é”. Em tarjas, escreva as palavras compostas que respondem o jogo de adivinhação para que os alunos montem-nas como respostas. Após a adivinhação das*

charadas, os alunos deverão pesquisar as palavras compostas nos dicionários e explicar como elas aparecem. Podem ser utilizados todos os dicionários do tipo 3 para a realização desta atividade.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 2 aulas de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários, palavras compostas escritas em tarjas.

16- Complete o “O que é o que é?”, formando palavras-compostas com as palavras que estão escritas nas tarjas.

Guarda	Pé	Sexta	Marinho	Guarda
Cavalo	Florestal	Chuva	De vento	Feira

a) O que é o que é que sobe quando a chuva desce?

R. Guarda-chuva.

b) Qual o pé que é mais rápido?

R. Pé de vento.

c) Qual é o melhor dia para jogar basquete?

R. Sexta-feira.

d) O que é o que é? Qual o emprego que só começa a trabalhar quando é posto na floresta?

R. Guarda-floresta.

e) Qual é o cavalo que mais gosta de tomar banho?

R. Cavalo-marinho.

Na sequência, responda:

a) Como foi possível localizar estas palavras no dicionário?

b) Com base na ordem alfabética, qual dessas palavras aparece por primeiro?

4.1.17 Atividade 17

Segunda leitura

Objetivo: Proporcionar, a partir da leitura de texto e imagens, a compreensão de palavras polissêmicas.

***Professor:** O objetivo desta atividade é realizar a leitura de um texto para proporcionar a compreensão da polissemia. Na outra atividade de leitura, também trabalhamos o uso da polissemia. Consideramos necessário retomar essa temática para que o aluno compreenda que as palavras possuem mais de um sentido, dependendo do contexto em que estão inseridas. Este objetivo está relacionado com a habilidade de uso do dicionário, quando buscamos que os alunos consigam obter informações sobre as colocações, sendo capazes de verificar e aplicar a informação consultada. Professor, inicie a atividade realizando a pré-leitura. Instigue a curiosidade dos alunos em relação ao tema do texto. A leitura do texto deverá ser realizada de forma individual e silenciosa. Após, solicite que os alunos leiam o texto oralmente.*

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 2 aulas de 45 minutos.

Materiais utilizados: dicionários, textos impressos.

Atividade de pré-leitura.

17-Observe as imagens²² a seguir.

- a) As imagens referem-se a quê?
- b) Há um elemento que aparece em ambas as imagens. Que elemento é este?

Professor, neste momento, queremos que o aluno busque no seu conhecimento prévio informações que ele já possui sobre este assunto. Você pode lembrá-los sobre a imagem da atividade 13 que também faz menção ao sol.

- c) Você já havia visto este elemento em outras imagens?
- d) Este tema costuma envolver descobertas. Normalmente, quem divulga esses fatos novos?

A seguir, leia o texto²³ individual e silenciosamente.

Estudo do texto

- a) Próximo ao Sistema Solar foi descoberta uma estrela. Descreva-a.

²² As imagens utilizadas para a atividade de pré-leitura pertencem à reportagem, que está disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/08/descobriam-um-planeta-parecido-com-terra-ao-redor-da-estrela-mais-proxima-do-sol.html>

²³ O texto está disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/08/descobriam-um-planeta-parecido-com-terra-ao-redor-da-estrela-mais-proxima-do-sol.html>

- b) Em ambos os textos lidos neste material, os autores utilizaram a expressão “água líquida”. Como você explica isso?

- c) Você conhece a palavra *exoplanetas*? É possível localizar esta palavra no dicionário? A partir da leitura no texto é possível compreender essa palavra?

Professor, neste momento, utilizando a lousa, você pode elaborar, juntamente com os alunos, o mapa semântico da palavra “sonda”. Mostramos, na atividade 13, um exemplo de como construir um mapa semântico com os alunos.

Em vários momentos no texto aparece a palavra *sonda*. Você sabe o que ela significa? Pesquise-a no dicionário. Quantas definições ela apresenta no dicionário? Imagine que você teria que explicar os diferentes significados da palavra *sonda* a moradores de outro planeta, como você faria isso? Crie uma história e inclua a explicação dos vários significados da palavra.

4.1.18 Atividade 18: Colecionando palavras

Objetivo: Registrar, ao longo do bimestre, palavras novas que aprendeu e elaborar um dicionário, com as definições e as ilustrações.

Professor: *Esta atividade tem como objetivo registrar, ao longo do bimestre, palavras novas que os alunos aprenderam e, a partir desta coleta, elaborar um dicionário com as definições e as ilustrações.*

Professor, explique aos alunos que, em todas as disciplinas, todos os dias, provavelmente, eles se deparam com palavras desconhecidas. Por isso, eles devem registrá-las e organizá-las em um dicionário. Eles deverão registrar o verbete, a separação silábica, a classe gramatical e as definições. Para ajudar a complementar as definições, eles podem fazer ilustrações. No final do bimestre, organize uma exposição dos dicionários na escola.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: as atividades devem ocorrer ao longo do bimestre.

Materiais utilizados: cadernos para o registro das palavras, dicionários do tipo 3.

18- Esta atividade será realizada ao longo do bimestre. Em todas as disciplinas, todos os dias, provavelmente, você depara com palavras novas e desconhecidas. Por isso, registre-as e organize um dicionário com essas palavras. Para isso, você poderá utilizar um caderno para organizar o dicionário nos moldes de um dicionário escolar, utilizando o verbete, a separação silábica, a classe gramatical e as definições. Para ajudar a complementar as definições, utilize ilustrações.

4.1.19 Atividade 19: Confeccionando a primeira página do dicionário

Objetivo: Dentro da macroestrutura, desenvolver a compreensão da estrutura do dicionário. Com base na microestrutura, ampliar o conhecimento sobre o uso das convenções tipográficas.

Professor, na atividade anterior, sugerimos que os alunos, ao longo do

bimestre, elaborem um dicionário utilizando as palavras que aprenderam, ou que julgaram ser necessárias para a construção do seu conhecimento. Por isso, nesta atividade, sugerimos a confecção da primeira página do dicionário, ou seja, os alunos deverão realizar a página inicial, explicando as escolhas que realizaram em relação às convenções tipográficas.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 1 aula de 45 minutos.

Materiais utilizados: cadernos para o registro das palavras, todos os dicionários tipo 3.

19- Na atividade anterior, sugerimos que, ao longo do bimestre, você selecione e registre palavras para a confecção de um dicionário. Neste momento, realizaremos a página do dicionário, que trata das convenções tipográficas. Para isso, você vai precisar definir: a cor dos verbetes, o uso do itálico e do negrito, as classes gramaticais, as definições e as ilustrações (opcional).

Professor, leve os dicionários do tipo 3 para auxiliar os alunos durante a produção. Lembre-se de que a sua orientação, durante a atividade, é fundamental. Retome o uso das convenções tipográficas, discutindo sobre sua função e mostrando como elas aparecem nos dicionários. Em seguida, solicite que os alunos definam quais cores serão utilizadas para os verbetes, quais elementos aparecerão em itálico ou negrito (classe gramatical, separação silábica, número de definições), as explicações para as definições e as ilustrações. Além da primeira página contendo o uso das convenções tipográficas, você pode auxiliá-los durante a elaboração do primeiro verbebo em sala de aula. Depois, as demais palavras podem ser elaboradas extraclasse.

No final do bimestre, os dicionários deverão ser entregues ao professor para a avaliação. Além disso, você pode organizar uma exposição na escola para expor os dicionários produzidos pelos alunos.

4.1.20 Atividade 20: Trilha das palavras

Objetivo: Compreender elementos da macroestrutura e da microestrutura dos dicionários. Na macroestrutura, compreender a estrutura do dicionário e a ordem alfabética para a localização dos verbetes; na microestrutura, entender as convenções tipográficas, como o uso de negrito e itálico, bem como analisar as definições.

***Professor:** Esta atividade tem como objetivo compreender elementos da macro e da microestrutura dos dicionários. Esta proposta encerra o conjunto de atividades elaborado para esta pesquisa, com o objetivo de desenvolver as habilidades de uso do dicionário, pois esta atividade engloba a maioria das habilidades desenvolvidas ao longo deste material. Nesta atividade, é preciso levar para a realização dos jogos todos os dicionários do tipo 3. Para cada tabuleiro, é necessário até quatro jogadores. O jogo é composto por: 1 tabuleiro, 1 dado, 4 peões e 20 cartas.*

Como jogar:

A trilha será composta por 40 casas, assim distribuídas: 14 números, 10 perguntas, 10 curiosidades, 3 de avançar e 3 para retornar. Os jogadores sorteiam entre si a ordem da jogada. O jogador deve jogar o dado e percorrer o número de casas, onde o peão irá parar.

Cada casa terá uma função, serão elas:

- Casa que contém um número: nesse caso a equipe passa a vez e aguarda a próxima rodada.

- Casa com ponto de interrogação: o jogador retira a carta do bloco de perguntas, lê em voz alta e responde a pergunta. Com a resposta correta, o jogador joga novamente. Com a resposta errada, fica uma rodada sem jogar.

- Casa contendo as letras do alfabeto: o jogador retira a carta correspondente à letra e realiza uma tarefa utilizando o dicionário. É preciso ter um relógio para cronometrar o tempo.

- Casa para avançar e casa para retornar.

Professor, durante a realização da atividade, é importante comentar as respostas dadas pelos alunos, fazer correções ou complementações, se necessário. Ouça as experiências dos alunos entre outras coisas que

considerar pertinentes. É considerado o vencedor o jogador que chegar primeiro ao final da trilha.

Orientações

Tempo estimado para a realização da atividade: 2 aulas de 45 minutos.

Materiais utilizados: todos os dicionários tipo 3, tabuleiros, dados, peões e cartas.

20- Percorra trajetos inusitados e divirta-se ao longo do caminho descobrindo novas palavras.

Para realizar o jogo, é necessário até quatro jogadores.

O jogo é composto por: 1 tabuleiro, 1 dado, 4 peões e 20 cartas.

Como jogar:

A trilha é composta por 40 casas, assim distribuídas: 14 números, 10 perguntas, 10 curiosidades, 3 de avançar e 3 para retornar. Os jogadores sorteiam entre si a ordem da jogada. O jogador deve jogar o dado e percorrer o número de casas, onde o peão irá parar.

Cada casa terá uma função, serão elas:

- Casa que contém um número: nesse caso a equipe passa a vez e aguarda a próxima rodada.

- Casa com ponto de interrogação: o jogador retira a carta do bloco de perguntas, lê em voz alta e responde a pergunta. Com a resposta correta, o jogador joga novamente. Com a resposta errada, fica uma rodada sem jogar.

- Casa contendo as letras do alfabeto: o jogador retira a carta correspondente à letra e realiza uma tarefa utilizando o dicionário. É preciso ter um relógio para cronometrar o tempo.

- Casa para avançar e casa para retornar.

É considerado o vencedor o jogador que chegar primeiro ao final da trilha.

Cartas com as perguntas das casas do ponto de interrogação

1	2	3
<p>Leia a frase “A cidade anda feia de doer, uma verdadeira <u>agressão</u> aos olhos”. Consulte a palavra <u>agressão</u> no dicionário <i>Aurélio Junior</i> e diga qual das acepções refere-se a este contexto.</p>	<p>No dicionário <i>Minidicionário Contemporâneo</i> pesquise a palavra <u>baobá</u>. Neste verbete, o que aparece em negrito? O que isto significa?</p>	<p>No <i>Dicionário Didático da Língua Portuguesa</i>, na palavra <u>estragar</u> o que, além dela, também aparece escrito em azul? Qual a sua finalidade?</p>
4	5	6
<p>Pesquise no dicionário <i>Saraiva Jovem</i> a palavra “<u>esfinge</u>”. A ilustração refere-se a qual acepção da palavra?</p>	<p>No <i>Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras</i> pesquise a palavra “<u>inadequado</u>”. O que aparece em outra cor?</p>	<p>Leia a frase “A <u>composição</u> da música é muito boa”. Consulte a palavra “<u>composição</u>” no dicionário <i>Aurélio Junior</i> e diga qual das acepções refere-se a este contexto.</p>
7	8	9
<p>Em qual página do <i>Minidicionário Contemporâneo</i> aparece a palavra “<u>despejado</u>”?</p>	<p>No <i>Dicionário Didático da Língua Portuguesa</i> pesquise a palavra “<u>toicinho</u>”. A que outra palavra ela remete? Por que há essa remissão?</p>	<p>Pesquise a palavra “<u>galera</u>” no dicionário <i>Saraiva Jovem</i>. A ilustração refere-se a qual acepção?</p>

10

No *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras* pesquise a palavra “marina”. O que aparece em itálico neste verbete? O que isso significa?

Cartas com as respostas das casas do ponto de interrogação

<p>1</p> <p>Resposta: Acepção 3.</p>	<p>2</p> <p>Resposta: Sm. Significa substantivo masculino.</p>	<p>3</p> <p>Resposta: A ortografia. A sua finalidade é acrescentar informações referentes à ortografia.</p>
<p>4</p> <p>Resposta: Acepção 2.</p>	<p>5</p> <p>Resposta: A separação silábica.</p>	<p>6</p> <p>Resposta: Acepção 4.</p>

<p style="text-align: center;">7</p> <p>Resposta: Página 287.</p>	<p style="text-align: center;">8</p> <p>Resposta: Toucinho. Há essa remissão porque as duas palavras são aceitas na Língua Portuguesa.</p>	<p style="text-align: center;">9</p> <p>Resposta: Acepção 3.</p>
<p style="text-align: center;">10</p> <p>Resposta: <i>S. f.</i> Significa substantivo feminino, determinando a sua classe gramatical.</p>		

Cartas com as perguntas das casas com as letras do alfabeto

<p style="text-align: center;">B</p> <p>Pesquise no <i>Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras</i> a palavra “<u>boné</u>” e mostre aos colegas em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">E</p> <p>Pesquise no dicionário <i>Saraiva Jovem</i> a palavra “<u>encrenqueiro</u>” e mostre aos colegas em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">F</p> <p>No <i>Dicionário Didático de Língua Portuguesa</i> pesquise a palavra “<u>floresta</u>”. Entre quais palavras ela está? Responda em até 30 segundos.</p>
--	---	---

<p style="text-align: center;">G</p> <p>No <i>Minidicionário Contemporâneo</i> quantas acepções tem a palavra “<u>grafia</u>”?</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>No dicionário <i>Aurélio Junior</i> em qual página inicia a letra “<u>i</u>”?</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">M</p> <p>Em qual página do <i>Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras</i> você encontra a palavra “<u>medo</u>”?</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>
<p style="text-align: center;">N</p> <p>No dicionário <i>Saraiva Jovem</i> pesquise a palavra “<u>nível</u>” e diga quantas acepções ela possui.</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">O</p> <p>No <i>Dicionário Didático de Língua Portuguesa</i> a palavra “<u>ouvido</u>” aparece entre quais palavras?</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p>No <i>Minidicionário Contemporâneo</i> quantas acepções tem a palavra “<u>plano</u>”?</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>
<p style="text-align: center;">R</p> <p>No dicionário <i>Aurélio Junior</i> qual página inicia com a palavra “<u>restritivo</u>” e termina com a palavra “<u>reticência</u>”?</p> <p>Responda em até 30 segundos.</p>		

Cartas com as respostas das casas das letras do alfabeto

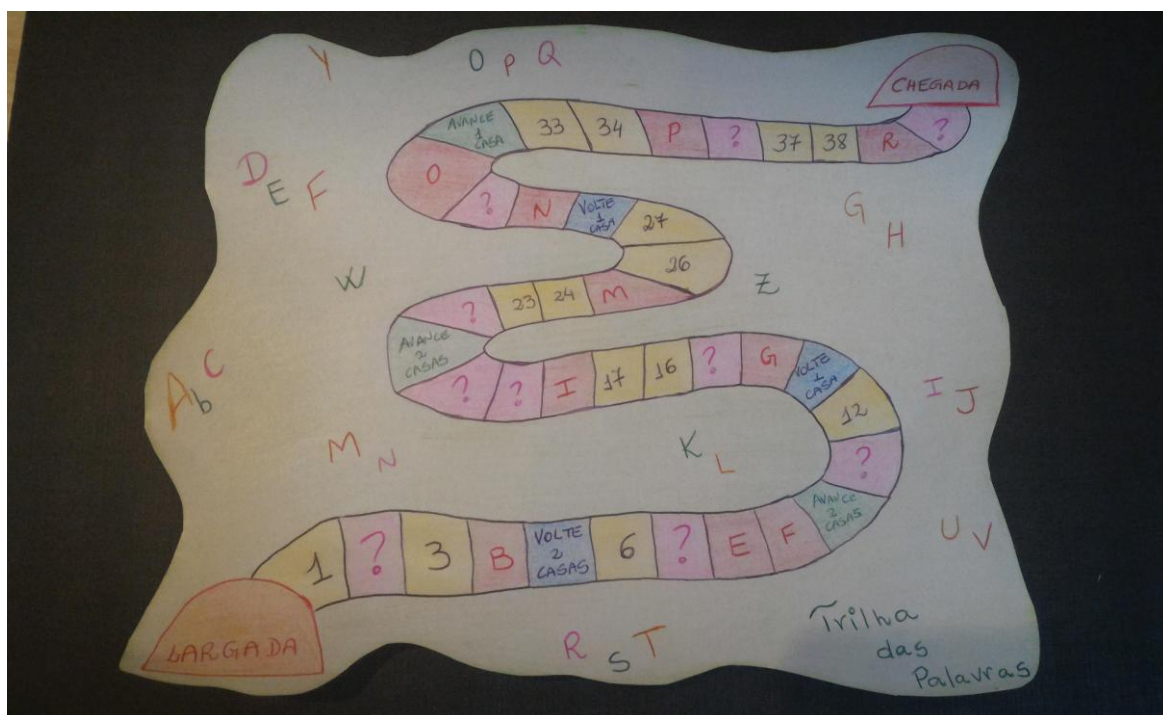
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Resposta: Mostrar a palavra em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">E</p> <p>Resposta: Mostrar a palavra em até 30 segundos.</p>	<p style="text-align: center;">F</p> <p>Resposta: Florescer – florestal.</p>
<p style="text-align: center;">G</p> <p>Resposta: 2 acepções.</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>Resposta: Página 488.</p>	<p style="text-align: center;">M</p> <p>Resposta: Página 841.</p>
<p style="text-align: center;">N</p> <p>Resposta: 5 acepções.</p>	<p style="text-align: center;">O</p> <p>Resposta: Outubro – ouvidor.</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p>Resposta: 7 acepções.</p>

R

Resposta: Página 770.

Professor, você pode solicitar que os alunos confeccionem o seu próprio tabuleiro. Passe o modelo na lousa e deixe-os usarem a criatividade. Distribua papel ofício ou papel pardo, lápis de cor, giz de cera ou solicite que eles tragam os materiais que desejarem.

Trilha das palavras



Fonte: a autora.

A seguir, na próxima seção, discutiremos a respeito das atividades. São abordados os objetivos de cada atividade bem como sua relação com as habilidades que precisam ser desenvolvidas por meio do uso do dicionário escolar. Além disso, serão discutidas as razões pelas quais foram realizadas algumas escolhas para a produção das atividades.

5 DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES

O capítulo anterior foi organizado para expor as atividades elaboradas para esta pesquisa. Neste capítulo, apresentamos a discussão das atividades produzidas para este trabalho, classificando as atividades em habilidades, além disso, realizamos a análise individual de cada atividade, com base no referencial teórico, já mencionado anteriormente. Para o usuário conseguir se beneficiar de todas as funções que um dicionário pode oferecer, é necessário que o usuário possua habilidades, sendo assim, há um conjunto de habilidades que são essenciais para o uso efetivo do dicionário e que podem ser construídas por meio de atividades que levam ao uso consciente e, então, ao ser usado em forma de estratégias ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

O uso adequado do dicionário durante a aprendizagem requer que o consultante domine algumas estratégias para a busca e seleção (ARAGONÉS, 2005). Para que a consulta seja significativa, segundo a autora, é preciso ter a necessidade de buscar uma informação, consultando o dicionário; atualizar as estratégias de busca com base no conhecimento prévio; contrastar as informações do conhecimento prévio com as informações fornecidas pelo dicionário; interpretar informações; resolver o objetivo da consulta. Diante desses passos, elaboramos, para esta pesquisa, um conjunto de vinte atividades que tem como objetivo desenvolver as habilidades de uso do dicionário em forma de progressão, ou seja, atividades que contribuam para a construção gradual do conhecimento do aluno. Para cada atividade proposta, destinamos ao professor um roteiro detalhado explicando como a atividade pode ser realizada em sala de aula e qual o seu objetivo. Ao considerarmos o dicionário como uma ferramenta didática, entendemos a sua relevância como um instrumento valioso de apoio para a ampliação e desenvolvimento da competência lexical, sendo fundamental a contribuição do professor neste processo de ensino.

Assim sendo, sabemos que o dicionário é indispensável no processo de aquisição do léxico por oferecer diversos conhecimentos tais como: informações em relação à ortografia, definições, sinônimos, antônimos, homonímia, etimologia, informações extralinguísticas, entre outros. A organização desta ferramenta acontece na distribuição das palavras em ordem alfabética, auxiliando na consulta e na resolução da dúvida ou curiosidade do aluno. Nesse caso, ao consultar uma palavra, o aluno pode observar durante a consulta a grafia correta das palavras, suas várias acepções, pronúncia, classe gramatical, entre outros.

Inicialmente, é preciso realizar a capacitação dos alunos no que diz respeito ao conhecimento e utilização desta ferramenta. Saber utilizá-la contribui para o ensino e para a aprendizagem da língua. Afinal, é importante conhecer a grafia, as definições e compreender as palavras que podem assumir diferentes significados, conforme o contexto em que estão inseridas. Para o desenvolvimento das atividades, acreditamos que seja necessário que o aluno amplie o seu conhecimento sobre a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários, bem como ampliem o seu desenvolvimento da leitura. Em relação à macroestrutura, um dos aspectos importantes para a compreensão em leitura é o tempo empregado pelo consultante para a consulta. Dessa forma, visamos ao desenvolvimento e à apropriação da ordem alfabética. Quanto à microestrutura é preciso conhecer a organização interna para que consiga manuseá-lo adequadamente.

Quanto à macroestrutura, baseada em Nesi (2003), as atividades devem privilegiar as habilidades de compreensão da estrutura do dicionário e a distribuição das letras. Na microestrutura, é necessário desenvolver nos alunos as habilidades de interpretar as informações de entrada, ou seja, distinguir as partes que compõem as entradas; perceber as informações relevantes das irrelevantes; distinguir os componentes do verbete; encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica; compreender convenções tipográficas e uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação; interpretar informações sobre colocações; obter informações através de exemplos; verificar e aplicar a informação consultada.

Em função disso, as atividades foram elaboradas com base nas habilidades de referência de uso do dicionário (Nesi, 2003) e contemplam a macro e a microestrutura dos dicionários escolares, sempre envolvendo uma das habilidades em cada proposta. Na macroestrutura, as atividades têm como objetivo ordenar alfabeticamente as palavras para praticar o domínio da sequência alfabética e desenvolver a rapidez para localizar uma palavra (entrada). Para ordenar alfabeticamente as palavras, é necessário considerar que a ordem alfabética ocorre da esquerda para a direita. Assim, para seguir a ordem é necessário: ordenar a partir da primeira letra da palavra; quando as palavras começam com a mesma letra é preciso analisar a segunda e quando as palavras começam com as mesmas letras deve-se considerar a terceira e a quarta, sucessivamente.

Quanto à microestrutura, as atividades contemplam as acepções (significados) e seus usos em diferentes contextos, bem como conhecer as abreviaturas, convenções tipográficas que aparecem no dicionário. Através das atividades que englobam a microestrutura, para o aluno ser capaz de obter todas as informações que um dicionário pode oferecer, é necessário

que ele interprete as informações de entrada, ou seja, consiga distinguir as partes que compõem as entradas; identifique as convenções tipográficas; bem como compreenda as informações sobre colocações; obtenha informações através de exemplos e verifique e aplique a informação consultada.

Esta pesquisa se propôs a elaborar um conjunto de atividades articuladas e planejadas com a intenção de atingir um objetivo, por isso foi organizada envolvendo habilidades. Dentro do conteúdo do uso do dicionário, destacamos a importância de ampliar o conhecimento sobre a macroestrutura e a microestrutura, elementos essenciais para a compreensão do uso desta ferramenta. Além disso, elaboramos atividades que desenvolvem a leitura, juntamente com questões relacionadas ao uso do dicionário. Desenvolvemos as atividades de leitura, pois consideramos que o leitor, para ser proficiente, precisa ser estratégico. Sendo assim, o leitor é capaz de utilizar estratégias de automonitoramento, ou seja, esta capacidade está relacionada com as estratégias que o leitor precisa ativar quando encontrar possíveis dificuldades na leitura para, na sequência, buscar resolvê-las.

A escolha por atividades que seguem uma sequência se deu em função de quê, ao final das atividades, seja possível alcançar a proposta desta pesquisa, de desenvolver nos alunos as habilidades do uso do dicionário. Em virtude disso, os objetivos das atividades baseiam-se: na valorização do conhecimento prévio do aluno, no ensino reflexivo, utilizando atividades desafiadoras e diversificadas seguindo uma progressão, ou seja, atividades que iniciam de forma mais simples até as mais complexas, sem esquecer que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e desenvolver diferentes habilidades.

Para a aplicação das atividades em sala de aula, necessitamos do auxílio do professor. A tarefa do professor, no contexto escolar, requer que ele possua conhecimentos, habilidades e estratégias durante o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, é necessário que o professor realize práticas reflexivas durante o processo para que seja possível desenvolver nos alunos as habilidades propostas. Para isso, necessitamos que o professor tenha o conhecimento sobre alguns conceitos que trabalhamos nesta pesquisa. Em virtude disso, acreditamos que o professor para aplicar as atividades aqui propostas, precisa fazer um estudo prévio sobre o assunto proposto. Ao considerarmos esses aspectos, elaboramos o roteiro de instruções para auxiliar o professor durante a realização das atividades, sugerindo como as atividades podem ser conduzidas em sala de aula.

Em função disso, produzimos atividades que envolvem habilidades (macroestrutura e microestrutura). As atividades podem ser realizadas pelos alunos de forma individual ou em

grupos, sempre de acordo com o objetivo de cada atividade. Para expormos isso, elaboramos, a seguir, uma tabela com a classificação das atividades em habilidades. Para isso, todas as vinte atividades elaboradas para este trabalho foram pensadas a partir dos estudos de Nesi (2003), em relação às habilidades de uso do dicionário.

Tabela 3 – Classificação das atividades em habilidades

Habilidades		Número da atividade
<i>Macroestrutura</i>	a) Compreender a estrutura do dicionário.	4.1.1, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5, 4.1.6, 4.1.7, 4.1.8, 4.1.10, 4.1.11, 4.1.12, 4.1.13, 4.1.14, 4.1.15, 4.1.16, 4.1.18, 4.1.19, 4.1.20.
	b) Compreender a ordem alfabética e a distribuição de letras.	4.1.5, 4.1.6, 4.1.7, 4.1.8, 4.1.10, 4.1.18
<i>Microestrutura</i>	a) Distinguir os componentes do verbete;	4.1.3, 4.1.4, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.18, 4.1.20
	b) Compreender convenções tipográficas e uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação.	4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.10, 4.1.18, 4.1.19, 4.1.20

	c) Interpretar informações sobre colocações.	4.1.8, 4.1.11, 4.1.12, 4.1.14, 4.1.17, 4.1.18, 4.1.20
	d) Obter informações através de exemplos.	4.1.3, 4.1.9, 4.1.10, 4.1.11, 4.1.12, 4.1.14, 4.1.17, 4.1.18,
	e) Verificar e aplicar a informação consultada.	4.1.4, 4.1.10, 4.1.13, 4.1.17, 4.1.18,

Fonte: a autora.

Os dicionários escolares possuem uma estrutura que engloba a macroestrutura e a microestrutura. A macroestrutura compreende a estrutura geral do dicionário, enquanto a microestrutura trata da estruturação de cada verbete, ou seja, envolve a introdução, as entradas, as convenções tipográficas, entre outros. Nas atividades agrupadas dentro da *macroestrutura* objetivamos que os alunos compreendam a estrutura do dicionário e desenvolvam o conhecimento da ordem alfabética, bem como ampliem a agilidade durante a consulta. Durante a leitura, caso o aluno possua alguma dificuldade e precise consultar o dicionário, é preciso que ele seja ágil e veloz, pois, quanto menor o tempo empregado para a consulta, menor será a interrupção do fluxo de leitura. No conjunto de atividades que englobam a *microestrutura*, objetivamos que o aluno seja capaz de obter as informações que um dicionário possa oferecer, sendo necessário que ele interprete as informações de entrada, ou seja, consiga distinguir as partes que compõem as entradas; identifique as convenções tipográficas; bem como compreenda as informações sobre colocações; obtenha informações através de exemplos e verifique e aplique a informação consultada.

O dicionário é uma obra de consulta, mas é necessário conhecê-lo para usá-lo com proveito. Se os alunos não souberem qual a função, como se organizam e como podem ser manuseados, não terão interesse de utilizá-lo, por isso o dicionário e seu uso devem ser objeto de ensino e de aprendizagem no espaço escolar. Inicialmente, estas atividades buscam que o aluno compreenda como está organizado o dicionário e como é possível consultá-lo, para, na sequência, desenvolvermos as demais habilidades de uso do dicionário.

Após a realização da versão final das atividades, encaminhamos este material para que três professores avaliassem as questões. Realizamos algumas perguntas para que os professores respondessem como: a) As atividades estão claras?; b) Você aplicaria estas atividades em suas aulas?; c) Você considera que as explicações para o professor estão adequadas? Além dessas questões, solicitamos que, ao longo das atividades, o professor avaliador registrasse suas considerações/dúvidas/sugestões em relação às atividades. Todos os professores avaliadores responderam que as atividades estavam claras e que aplicariam em suas aulas, bem como que as explicações para os professores estavam adequadas. Ao longo das atividades, os professores comentaram que as atividades eram interessantes. Alguns professores também fizeram suas contribuições, sugerindo como a atividade poderia ser melhorada. A avaliação das atividades, por parte dos professores, contribuiu de forma significativa para a pesquisa, pois foi possível diagnosticar se o material era viável para a aplicação em sala de aula. Além disso, a leitura dos relatos dos professores foi extremamente interessante, pois conseguimos analisar quais foram as impressões deles em relação às atividades.

O objetivo da atividade 4.1.1 é comparar os diferentes dicionários. Na biblioteca, os alunos irão manusear os dicionários com base na sua classificação em “tipos” conforme o PNLD analisou. Por isso, o professor, neste momento, pode instigar os alunos a observarem as semelhanças e as diferenças que ocorrem nos dicionários em relação às palavras em negrito, itálico, ilustrações e definições. É importante discutir sobre a lista de abreviações que constam nos dicionários. Em seguida, os alunos irão fotografar as partes do dicionário que mostram as semelhanças ou as diferenças que encontraram nos dicionários. A partir da pesquisa e das fotos, os alunos montarão em slides a apresentação do seu trabalho. Em outro momento, os alunos deverão apresentar aos colegas o trabalho que elaboraram. Esta atividade é importante porque incentiva e contribui para a aprendizagem e para o manuseio das novas tecnologias, permitindo que os alunos conheçam a estrutura do dicionário, bem como iniciem a compreensão das convenções tipográficas do dicionário escolar. Ao analisarem os dicionários que estão na escola, os alunos passam a entender qual é a função do dicionário e como utilizá-lo. Ao saber manuseá-lo, o aluno compreende a sua importância e passa a usá-lo com mais frequência.

A atividade 4.1.2 tem como objetivo compreender os conceitos que envolvem o jargão específico do dicionário escolar. Para isso, fotografamos páginas do dicionário para mostrar os verbetes e elaboramos questões a respeito da temática. O conhecimento sobre o jargão do

dicionário é importante, porque ao longo das atividades os alunos irão precisar conhecer os termos, ou seja, saber o que é um verbete, por exemplo, para realizarem as demais tarefas propostas. Aqui, o professor pode utilizar o próprio dicionário para explicar esses termos, pois dentro de cada um há uma lista de explicação sobre a estrutura do dicionário e, dentro dela, há o jargão específico. Ademais, esta atividade envolve também o conhecimento da microestrutura, porque neste momento, iniciamos a discussão de como está organizada a estrutura do verbete, ou seja, como as convenções tipográficas aparecem nos dicionários.

A atividade 4.1.3 envolve o estudo da macroestrutura e da microestrutura. Na macroestrutura, tem como objetivo compreender a estrutura do dicionário e, em relação à microestrutura, tem como objetivo distinguir os componentes do verbete, compreender as convenções tipográficas do dicionário e obter informações através de exemplos. Para isso, elaboramos um jogo da memória que, em caso de dúvidas, os alunos poderão consultar o dicionário. O jogo é composto por cartas que se relacionam, por exemplo, em uma das cartas colocamos a palavra “Exemplo” e na outra carta “São criados pelo autor para explicar algumas definições. Vêm sempre em *itálico*.”. Assim, buscamos que os alunos ampliem seu conhecimento sobre a microestrutura dos dicionários, bem como sejam capazes de relacionar o jargão, que aprenderam na atividade anterior, com a sua função no dicionário.

A atividade 4.1.4 tem como objetivo desenvolver o conhecimento da organização dos dicionários, bem como a estrutura do verbete. Na atividade 4.1.1, os alunos observaram e analisaram as semelhanças e as diferenças que os dicionários possuem conforme a faixa etária e a etapa de ensino a que se destinam. Nesta atividade, buscamos que o aluno amplie seu conhecimento em relação à macroestrutura e à microestrutura dos dicionários do tipo 3. Para isso, eles deverão selecionar um dicionário do tipo 3 para responder as perguntas do questionário. É importante destacar a utilização das cores, o uso do **negrito** e do *itálico* sempre mostrando qual é a sua função no dicionário. Após a realização da atividade, os alunos deverão montar um cartaz mostrando as diferenças e as semelhanças que encontraram nos dicionários. Esta atividade visa ao conhecimento da estrutura dos dicionários, por isso os alunos vão manusear diferentes dicionários e verificar as diferenças que eles apresentam em relação à quantidade de verbetes, descrição das palavras, entradas, tamanho da fonte, entre outros, em função de que cada tipo é destinado a um público-alvo específico. Nesi (2003), dentro das suas habilidades de uso do dicionário, considera fundamental o usuário ser capaz de saber quais dicionários existem e qual é mais adequado para comprar ou para consultar, além de saber quais informações podem ser encontradas nos dicionários. Embora, nesta

atividade, todos os dicionários utilizados sejam do tipo 3, é interessante discutir e analisar que, mesmo assim, eles apresentam algumas diferenças, por isso é importante que o aluno seja capaz de analisar essas diferenças para, mais tarde, selecionar o dicionário que considerar mais adequado para a sua pesquisa.

A atividade 4.1.5 tem como objetivo localizar palavras com base na organização das páginas por ordem alfabética. Nesta atividade, o aluno deverá localizar o verbete e registrar quais palavras iniciam e terminam nesta página. O objetivo disso é fazer com que o aluno conheça a organização do dicionário, pois a primeira e a última palavra da página são aquelas que aparecem na parte superior da página, indicando a ordem alfabética, contribuindo para o conhecimento da macroestrutura dos dicionários e auxiliando na localização das entradas. Além disso, sugerimos, ao final da atividade, que eles organizem as palavras pesquisadas em ordem alfabética. Embora pressupomos que nesta etapa de ensino os alunos já dominem esta habilidade, percebemos, em nossa prática docente, que alguns alunos ainda possuem essa dificuldade, por isso consideramos necessário mantermos algumas atividades que exigem que os alunos organizem as palavras alfabeticamente. Nesi (2003) considera relevante que o usuário conheça a estrutura do dicionário, bem como a ordem alfabética. Ao considerar esses fatores, um dos professores avaliadores disse que esta atividade era excelente, ao afirmar que os alunos, muitas vezes, demoram muito para encontrar uma palavra, por isso esta atividade contribui para o desenvolvimento desta habilidade.

A atividade 4.1.6 tem como objetivo desenvolver a agilidade durante a consulta e o domínio da ordem alfabética. Para isso, haverá um jogo no qual os alunos deverão pesquisar palavras no dicionário com velocidade. Vence o jogo a equipe que realizar a atividade em menor tempo. A partir desta atividade, buscamos desenvolver nos alunos a velocidade e agilidade durante o momento da consulta, pois quanto mais ágil for o consulente durante a consulta, menor será a interrupção em seu fluxo de leitura ou em menor tempo ele resolverá sua dúvida. O professor avaliador sugeriu que todos os alunos, tanto do grupo A quanto do grupo B, na sua vez do jogo, pesquisem a palavra no dicionário e, o primeiro que encontrar se dirige até o juiz para mostrá-la. A sugestão do professor é válida, pois, neste momento, todos os alunos do grupo se envolvem com a pesquisa e com isso, todos realizam a tarefa de localização de entradas.

A atividade 4.1.7, assim como a atividade 4.1.5 e 4.1.6, tem como objetivo desenvolver a localização das palavras com rapidez. O professor irá mostrar uma imagem que representa o nome de uma palavra. Sugerimos que as palavras utilizadas sejam retiradas de

um texto que já tenha sido trabalhado em sala de aula com os alunos ou com as imagens que sugerimos, a partir dos textos utilizados neste material. Após mostrar a imagem, o professor deverá registrar o tempo. O aluno deverá localizar a palavra no dicionário e, utilizando a página da palavra pesquisada, deverá responder algumas questões. O aluno que for mais rápido vence. A conferência das respostas pode ser realizada pelo professor ou sugerir que eles troquem a atividade para que o outro colega confira as respostas. Buscamos, com esta atividade, desenvolver o conhecimento da macroestrutura dos dicionários ao instigar a busca com velocidade, contribuindo para o domínio da ordem alfabética.

A atividade 4.1.8 tem como objetivo conhecer a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários. Para isso, o professor irá entregar aos alunos uma tabela. Os alunos deverão completar a tabela, conforme as perguntas que o professor irá fazer. As perguntas envolvem questões relacionadas às convenções tipográficas e definições. Para isso, os alunos deverão realizar a consulta ao dicionário. Após o jogo, é necessário refletir com os alunos a respeito de alguns conceitos importantes que fazem parte dos dicionários. Nesi (2003) considera, dentro das habilidades de localização de informações de entrada, fundamental que o usuário consiga distinguir as partes que compõem uma entrada e entenda as informações tipográficas e seus símbolos. Sendo assim, o professor pode explicar a importância de localizar verbetes com rapidez, como: identificar as definições que os verbetes apresentam; mostrar a relevância de saber o que cada convenção tipográfica tem como função, por exemplo, o uso do negrito e do itálico, as cores e abreviações. O professor avaliador sugeriu, ao final da atividade, entregar uma premiação aos alunos, com o objetivo de incentivar e motivá-los ao estudo.

O objetivo da atividade 4.1.9, dentro da microestrutura, é localizar as informações das convenções tipográficas no dicionário. Para esta atividade, é necessário utilizar o dicionário *Aurélio Junior* para que os alunos realizem as consultas, pois as perguntas foram elaboradas a partir dele. A atividade consiste em completar as palavras cruzadas. Para isso, os alunos podem consultar o dicionário para responder as perguntas. Nesta atividade, a proposta foi retomar o uso do itálico e do negrito. É importante conversar com os alunos sobre o número de definições e sua função, mostrar a eles que uma palavra pode possuir mais de um significado conforme o contexto em que está sendo utilizada. Além disso, incluímos algumas palavras que são neologismos, ou seja, palavras novas que recentemente foram incluídas nos dicionários. Os professores avaliadores relataram que adoraram esta atividade, além disso, gostaram da indicação do gerador de palavras cruzadas, pois é possível que eles criem as suas próprias palavras cruzadas, de acordo com o conteúdo que estão trabalhando.

A atividade 4.1.10, engloba as habilidades de compreender a estrutura do verbete relacionada à macroestrutura e, dentro das habilidades de microestrutura, obter informações através de exemplos, além de ser capaz de verificar e aplicar a informação consultada. Esta atividade tem como objetivo a discussão, com os alunos, sobre os neologismos, ou seja, que novas palavras surgem na nossa língua, assim como outras deixam de ser utilizadas. Após a leitura da tirinha, os alunos deverão responder algumas questões sobre o assunto. É necessário que o professor converse com os alunos sobre o que são neologismos, sugerindo que os alunos apontem palavras novas que conhecem e, na sequência, possam ser pesquisadas no dicionário. Alguns neologismos já fazem parte dos dicionários, como é o caso das palavras “tuitar”, “fotolog”, “blog”, entre outras, que já foram incorporadas aos dicionários (algumas dessas palavras já utilizamos na atividade 4.1.9). Na sequência, em grupos, os alunos deverão registrar e pesquisar palavras que representam a juventude ou grupos sociais. Depois, deverão consultar o dicionário para verificar se as palavras selecionadas estão dicionarizadas. Para cada palavra pesquisada, os alunos deverão registrá-la em uma ficha. As palavras que estão dicionarizadas deverão ser redigidas conforme o dicionário, mencionando a fonte. Após a atividade, sugerimos que aos alunos organizem um varal em ordem alfabética para expor os trabalhos realizados. Nesta atividade, o professor pode ampliar o conhecimento dos alunos ao trabalhar com a morfologia, ou seja, explicar como acontece o processo de formação de palavras.

A atividade 4.1.11 envolve a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários, pois é necessário que o aluno compreenda a estrutura do dicionário, obtenha informações através de exemplos e consiga aplicar as informações pesquisadas. Nesi (2003), ao discutir a etapa que envolve a interpretação das informações de entrada, acredita que é necessário que o usuário possua a habilidade de interpretar informações relacionadas às expressões idiomáticas. Por isso, nesta atividade, trabalhamos com as expressões idiomáticas, ou seja, frases que assumem significados diferentes daqueles que as palavras teriam de forma isolada, assim sua compreensão precisa ser através do todo. Pensando nisso, selecionamos uma tirinha que apresentasse uma expressão idiomática, depois discutimos os conceitos das palavras isoladas, para na sequência questionarmos sobre a expressão. Na sequência, os alunos deverão buscar a expressão idiomática no dicionário.

A atividade 4.1.12 é uma sequência da atividade 4.1.11, pois nesta atividade os alunos deverão localizar nos dicionários as expressões idiomáticas. Para isso, selecionamos algumas expressões idiomáticas e solicitamos que os alunos relacionem com seus significados e

registrem em qual verbete encontraram a expressão. Sendo assim, esta atividade contempla a macroestrutura ao envolver o entendimento da estrutura do dicionário e a microestrutura quando é solicitado aos alunos que obtenham informações através de colocações e exemplos.

Na atividade 4.1.13, realizamos o fechamento das atividades 4.1.11 e 4.1.12, ao propormos um jogo da memória utilizando as expressões idiomáticas. Neste jogo, os alunos precisam relacionar as imagens com sua expressão. Após esta etapa, o professor pode entregar a última carta, ou seja, a carta contendo o significado da expressão. Assim, desenvolvemos, nesta atividade, a macroestrutura, ao compreender a estrutura do dicionário, e a microestrutura por ser capaz de verificar a informação consultada. O professor avaliador sugeriu ampliar esta atividade. Ele propôs que o professor entregue ao aluno uma expressão idiomática, o aluno desenha a expressão na lousa e os colegas tentam adivinhar o que ela significa. Consideramos interessante esta sugestão, pois o professor pode trazer para a sala de aula outras expressões idiomáticas que não estão contempladas nas atividades. Outro professor avaliador disse que considera esta atividade interessante para ampliar o vocabulário dos alunos.

A atividade 4.1.14 tem como objetivo promover a leitura de notícia buscando a compreensão das expressões e vocábulos. Para iniciar, sugerimos uma atividade de pré-leitura. A atividade começa a partir de uma imagem, pois ela permite discussões e um levantamento de hipóteses por parte dos alunos, capaz de gerar um objetivo para a leitura. A função da imagem é estimular a previsão do aluno a respeito do texto. Na sequência, os alunos farão a leitura do texto. Depois, deverão realizar as atividades baseadas no estudo do texto. Dentro das questões propostas, envolvemos a polissemia, ou seja, o estudo dos vários sentidos que uma palavra pode possuir. Para isso, propomos o ensino da polissemia através dos mapas semânticos, incluímos nas informações ao professor alguns modelos para orientá-los durante a aula. Os mapas semânticos permitem a estruturação de uma informação em categorias, ou seja, são diagramas que ajudam a relacionar a palavra com o conhecimento prévio dos alunos. Se utilizados em sala de aula, os mapas semânticos contribuem para as atividades de aprendizagem, ajudando a organizar e a interpretar as informações, podendo ser empregados em todas as áreas do conhecimento. Neste modelo de atividade, o professor possui um caráter de gestor, pois conduz a atividade, enquanto o aluno possui um papel mais ativo. Assim, os mapas semânticos são fundamentais para a compreensão e para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos.

A atividade 4.1.15 tem como objetivo, dentro da macroestrutura, compreender a estrutura do dicionário. Para isso, os alunos irão pesquisar palavras compostas no dicionário.

Após a atividade, irão produzir uma carta enigmática utilizando as palavras pesquisadas. Esta atividade, assim como a atividade que utiliza a pesquisa de expressões idiomáticas, busca que o aluno compreenda como localizar a palavra no dicionário. Ademais, com base em Nesi (2003), além de desenvolver a habilidade de localizar informações de entrada, é preciso que o usuário verifique e aplique as informações de consulta, por isso, o aluno, após pesquisar as palavras compostas, deverá produzir uma carta enigmática, para que o professor avalie se o aluno conseguiu compreender e aplicar a informação pesquisada.

O objetivo da atividade 4.1.16 é localizar palavras compostas no dicionário, ou seja, compreender a estrutura do dicionário. Para isso, os alunos irão responder o “O que é o que é”, utilizando e formando palavras compostas. Após a adivinhação das charadas, os alunos deverão pesquisar as palavras compostas nos dicionários e explicar como elas aparecem. Podem ser utilizados todos os dicionários do tipo 3 para a realização desta atividade. Esta atividade contribui para a localização dos verbetes, bem como a compreensão das definições e as explicações que aparecem dentro da estrutura do verbete.

A atividade 4.1.17, assim como a atividade 4.1.14, tem como objetivo, a partir da leitura, ampliar a compreensão sobre a polissemia. Optamos por utilizar a polissemia, em função dela estar relacionada com a profundidade do conhecimento do vocabulário do aluno. A profundidade, de acordo com Baker, Simmons e Kameenui (1995b), está relacionada com o conhecimento que o indivíduo possui sobre o significado de uma palavra. Esta profundidade envolve o conhecimento dos diferentes contextos em que a palavra é utilizada, por isso, trabalhar com as palavras polissêmicas permite que o aluno amplie a profundidade do conhecimento do seu vocabulário. Como habilidade de uso do dicionário, dentro da microestrutura, o aluno deverá ser capaz de obter informações sobre colocações e exemplos, verificar e aplicar informações consultadas. Nesta atividade, novamente pode ser trabalhado, durante a explicação do professor, com mapas semânticos. Propomos, também, ao final, uma produção textual utilizando os diferentes significados da palavra no texto.

A atividade 4.1.18 tem como objetivo registrar, ao longo do bimestre, palavras novas que os alunos aprenderam e, a partir desta coleta, elaborar um dicionário, com as definições e as ilustrações. O professor pode explicar aos alunos que, em todas as disciplinas, todos os dias, provavelmente, eles se deparam com palavras desconhecidas. Por isso, eles devem registrá-las e organizá-las em um dicionário. Para isso, eles deverão registrar o verbete, a separação silábica, a classe gramatical e as definições. Para ajudar a complementar as definições, eles podem fazer ilustrações. No final do bimestre, pode ser organizada uma

exposição para os dicionários na escola. O professor avaliador afirmou que esta atividade será muito produtiva ao longo do bimestre. Nesta atividade, o professor irá avaliar se o aluno conseguiu compreender e aplicar todas as habilidades de uso do dicionário propostas neste material, pois o aluno deverá demonstrar compreensão sobre: a estrutura do verbete; a ordem alfabética; o uso das convenções tipográficas e símbolos. Ademais, o aluno precisa decidir como selecionar e registrar a informação de entrada, sempre verificando e aplicando as informações consultadas.

Na atividade 4.1.19 os alunos vão iniciar a produção da primeira página do dicionário, por isso, dentro da microestrutura, será desenvolvida a compreensão sobre as convenções tipográficas. Nesta atividade, é fundamental a mediação do professor, pois ele fará a retomada de alguns conceitos, como por exemplo, o uso do jargão do dicionário trabalhado na atividade 4.1.2 e das convenções tipográficas discutidas ao longo das atividades. Esta atividade, assim como a 4.1.18, envolve todo o conhecimento que o aluno construiu ao longo da realização deste conjunto de atividades. Por isso, é importante que o professor retome alguns conceitos trabalhados nas questões anteriores que envolvem o conhecimento sobre a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários escolares.

Por fim, a atividade 4.1.20 tem como objetivo compreender elementos da microestrutura dos dicionários. Esta atividade é um jogo trilha, para isso é preciso levar para a realização dos jogos todos os dicionários do tipo 3. O jogo contém diversas perguntas que envolvem a compreensão da macroestrutura e da microestrutura, em especial, pois a maioria das perguntas envolve este último elemento. Propomos este jogo como encerramento das atividades, pois pressupomos que os alunos, ao final de todas as atividades, serão capazes de realizar o jogo de forma autônoma, utilizando o conhecimento que adquiriram ao longo das atividades propostas.

Neste capítulo, procuramos analisar e classificar as atividades em habilidades de uso do dicionário. Inicialmente, apresentamos as habilidades que envolvem a macroestrutura e a microestrutura, analisando os objetivos e as habilidades propostas para cada atividade. Além disso, discutimos sobre a importância do professor no processo de ensino e a aprendizagem, bem como sua participação no processo de aplicação das atividades. Em seguida, analisamos individualmente cada atividade, dentro de cada habilidade selecionada. As considerações finais desta pesquisa serão apresentadas no capítulo a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dicionários escolares são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. O consulente pode, neste aspecto, compreender e se beneficiar de todo conhecimento que um dicionário pode oferecer. Assim, o dicionário pode ser utilizado como um instrumento de aprendizagem presente em todas as disciplinas escolares, transformando o usuário e fazendo com que ele seja capaz de utilizar o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida. As informações fornecidas pelo dicionário contribuem para o conhecimento da língua, bem como para o desenvolvimento da competência lexical e conseqüentemente, para melhorar a compreensão em leitura.

Os dicionários passaram a contemplar as políticas públicas brasileiras a partir de 2001, através do Programa Nacional do Livro Didático. Em 2012, o MEC selecionou e distribuiu para as escolas públicas dicionários adequados às faixas etárias específicas para cada ano escolar. Contudo, se comparada à frequência de uso, os dicionários não são tão utilizados em sala de aula, como ocorre com os livros didáticos. Geralmente, são realizadas poucas atividades que desenvolvem as habilidades de uso do dicionário. Isso ocorre em função de que a maioria dos professores, não possui conhecimentos sobre o léxico e sobre o uso do dicionário. Além disso, há poucos materiais didáticos disponíveis que tenham como objetivo desenvolver as habilidades do uso do dicionário.

Diante do exposto, a partir do estudo de pesquisas sobre léxico, uso do dicionário e leitura, o objetivo desta pesquisa foi elaborar um conjunto de atividades destinadas aos alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental, que contribuam para que os professores em sala de aula estimulem o desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário, com a finalidade de ampliar o léxico e, por conseguinte, contribuir para a compreensão leitora. Por isso, dividimos as vinte atividades em habilidades e desenvolvemos um roteiro explicativo destinado ao uso do professor, para orientá-lo durante a aplicação das atividades. Certamente, todas as atividades podem, e devem ser alteradas conforme a necessidade de cada professor, porque o objetivo maior é utilizar o dicionário em sala de aula e estimular o seu uso efetivo.

As atividades envolvem a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários escolares. Em relação à macroestrutura, elaboramos atividades que desenvolvam o conhecimento da ordem alfabética, bem como ampliem a agilidade durante a consulta. Na microestrutura, elaboramos as atividades com o objetivo de que o aluno seja capaz de interpretar as informações de entrada, identificar as convenções tipográficas, bem como compreender as

informações sobre colocações, obtendo informações através de exemplos, verificando e aplicando as informações consultadas. Além disso, elaboramos atividades que envolvem a leitura, buscando realizar atividades de pré-leitura, interpretação textual e compreensão de verbetes. Diante disso, buscamos promover uma leitura estratégica, com o objetivo dos alunos serem autônomos e capazes de lerem de forma estratégica. Afinal, de acordo com Afflerbach, Pearson e Paris (2008), leitores estratégicos conseguem perceber as dificuldades, buscando ações para saná-las. Assim, a solução de problemas é um aspecto essencial da leitura estratégica. Alunos que aprendem estratégias de leitura podem usar o seu conhecimento para tornarem-se mais fluentes e qualificados, para monitorar e fazer a sua própria leitura eficiente, para ensinar habilidades e estratégias para os outros.

A partir desta pesquisa, percebemos que, mesmo o MEC distribuindo os dicionários para as escolas de todo o país, os dicionários escolares ainda são pouco utilizados no ambiente escolar. Por ausência de conhecimento ou formação na área, os professores não conseguem explorar de forma adequada os dicionários em sala de aula. Diante disso, é preciso que as políticas públicas governamentais preocupem-se em fornecer aos professores mais formação e capacitação específica em relação às questões sobre léxico, lexicografia e dicionário. Além disso, ao longo deste trabalho, percebemos que não é uma tarefa fácil elaborar atividades que realmente cumpram com o objetivo de desenvolver habilidades indispensáveis aos alunos, por isso é necessário incentivar novas práticas pedagógicas para melhorar a atividade docente no contexto escolar, bem como ter materiais didáticos adequados, que possam ser utilizados como subsídio pelos professores em sala de aula. Não basta só distribuir dicionários, é preciso também possuir materiais didáticos adequados e capacitar os professores para que as habilidades de uso do dicionário e as atividades de leitura sejam práticas significativas na escola, melhorando, conseqüentemente, a educação em todo o país.

Desenvolvemos, para esta pesquisa, atividades que envolvem as habilidades de uso do dicionário, porém, não foi possível aplicá-las em sala de aula. Pretendemos, futuramente, em novos projetos, realizarmos a pilotagem destas atividades. De acordo com Welker (2006), no Brasil, há poucas pesquisas práticas realizadas em sala de aula que verifiquem o uso efetivo do dicionário no espaço escolar. Esta pesquisa abre caminhos para novos trabalhos que busquem discutir questões relacionadas à leitura e ao uso do dicionário escolar.

Buscamos, assim, que os dicionários tornem-se um instrumento presente de apoio e suporte em todo o contexto escolar e que a leitura seja uma prática constante, não só dentro do espaço escolar, mas também fora dele, tornando os leitores mais autônomos e capazes.

REFERÊNCIAS

- ADLOF, S. M.; PERFETTI, C. A.; CATTS, H. W. Developmental changes in reading comprehension: implications for assessment and instruction. In: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. E. **What research has to say about reading instruction**. Newark: International Reading Association. 2011. p. 186-214.
- AFFLERBACH, P.; PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, 61. 2008. p. 364-373. Disponível em: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1>. Acesso: 11 abr. 2016.
- AHMAD, M. **An analysis of the design features of Urdu – English dictionary for advanced learners of English in Pakistan**. A Doctoral Thesis. Doctor of Philosophy In English At the Department of English Bahauddin Zakariya University Multan, Pakistan. 2013. Disponível em: <http://eprints.hec.gov.pk/9871/>. Acesso em: 10 set. 2016.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ARAGONÉS, J. P. **Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula**. Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXIX (Especial), 2005. p. 53-71. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/4655/4469>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W., ANDERSON, M. C. **Memória**. Porto Alegre: Artmed. 2011.
- BAKER, S.K.; SIMMONS, D. C.; KAMEENUI, E. J. Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research. **University of Oregon**, 1995a. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED386860>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- _____. Vocabulary Acquisition: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners. **University of Oregon**, 1995b. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386861.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- BAKER, L., BEALL, L. C. Metacognitive processes and reading comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. **Handbook of Research on Reading Comprehension**. New York, Routledge: 2009, p. 373-388.
- BAUMANN, J. F.; KAMEENUI, E. J.. Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J. J. D. Lapp, & J. R. Squire (Eds.), **Handbook of research on teaching the English language arts** (p. 604-632). New York: 1991, MacMillan.
- BECHARA, E. (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.
- _____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BECK, I. L., MCKEOWN, M. G., KUCAN, L. **Bringing words to life: robust vocabulary instruction**. Second Edition. New York: Guilford Press, 2013.

BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. H. **What is Lexicography?** Lexikos, 2012. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ajol.info/index.php/lex/article/viewFile/84816/74806>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa. São Paulo: 1996. p. 27-46. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANGEL, L. M.; MIRANDA, F. V. B. **Sobre a função de dicionários escolares voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental**. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. v. 10, n. 1, junho de 2014. Disponível em: <http://www.revistalinguistica.letras.ufrj.br/index.php/revistalinguistica/article/view/628>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Eu_2/Downloads/pnld_dicionarios_2012_editais.pdf. Acesso em: 30 jun. 2015.

BORBA, F. da S. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BROWN, A. L.; ARMBUSTER, B. B.; ECHOLS, C. H. The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective. **Reading Education Report**, n. 40, Illinois: 1983, p. 1-30. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrepv01983i00040_opt.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 fev. 2016.

CAIN, K. **Making sense of text : skills that support text comprehension and its development**. Perspectives on Language and Literacy. 2009. p. 11-14. Disponível em: <http://eprints.lancs.ac.uk/26618/>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CANO, W. M.; DAMIM, C. P. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARVALHO, M. G. C. de. **Leitura e mídia virtual: a construção da competência lexical através do blog**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/images/proppg/_Margarete_G_M_de_Carvalho.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

COSTA, K. P. V. de A. **O vocabulário dos livros didáticos e dos dicionários escolares infantis**: uma análise do campo léxico dos sentimentos humanos. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6195>. Acesso em: 10 fev. 2016.

DAMIM, C. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2005/CristinaPimentelDamim.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____.; PERUZZO, M. S. **Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. Cadernos de Tradução: tradução e lexicografia pedagógica**. Florianópolis, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6981/6450>. Acesso em: 13 jan. 2016.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London/New York : Continuum International Publishing Group, 2004.

FARIAS, V. S. **A política de distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos da educação básica no Brasil**: revisão dos parâmetros de avaliação e seleção de obras à luz de uma teoria metalexigráfica. In: XI Encontro do CELSUL, 2014, Chapecó. Anais do XI Encontro do CELSUL. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. v. 1. p. 1-21. Disponível em: http://www.celsul.org.br/evento/anais_celsul_2014/231-c250b4701136dced05a2c657b141df9f.pdf. Acesso em: 16 abr. 2016.

FINGER-KRATOCHVIL, C. A construção da competência lexical e o papel do dicionário: caminhos e relações. In: NETO, M. M. A.; CAMBRUSSI, M. F. (Orgs.). **Léxico e gramática: novos estudos de interface**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.

_____. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>. Acesso em: 09 out. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 1979, 34(10), p. 906-911. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ217109>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRISHKOFF, G. A., COLLINS-THOMPSON, K., PERFETTI, C. A., CALLAN, J. Measuring incremental changes in word knowledge: Experimental validation and implications for learning assessment. **Behavioral Research Methods**: 2008, 40(4), p. 907-925. Disponível em:

<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Measuring%20incremental%20changes%20in%20world%20knowledge-%20Frishkoff%20et%20al..pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GEIGER, P. (org.). **Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de empresas. São Paulo: v. 35, n.2, 1995, p. 57-63.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvelando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall International, 1982.

KRIEGER, M. da G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. In: XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). **Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica**. Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina. 18 – 2006/2, p. 235-252.

_____; WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LANE, H.B; ALLEN, S. The Vocabulary-Rich Classroom: Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth. **The Reading Teacher**: 2010, 63(5), p. 362–370. Disponível em: <http://www.readingrockets.org/article/vocabulary-rich-classroom-modeling-sophisticated-word-use-promote-word-consciousness-and>. Acesso em: 12 jan. 2016.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

_____. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

_____; MIRANDA, F. V. B.; SILVA, M. C. P. da. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. G. das C. **Complexidade textual e progressão escolar em dois registros: um estudo de correlação baseado em um corpus quasi-longitudinal**. 2016. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística Geral e Românica – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2016. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23963/1/ulsd072796_td_Mario_Martins.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

MCCARTEN, J. **Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MCKEOWN, M. G.; BECK, I. L.; OMANSON, R. C.; PERFETTI, C. A. The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. **Journal of Reading Behavior**, 1983, v. XV, n. 1, p. 3-18. Disponível em: <http://jlr.sagepub.com/content/15/1/3.full.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

MESMER, H. A.; HIEBERT, E. H. Third Grader's Reading Proficiency Reading Texts Varying in Complexity and Length: Responses of Students in a Urban, High-Needs School. **Journal of Literacy Research**. v. 47(4). 2015. p. 473-504. Disponível em: <http://jlr.sagepub.com/content/47/4/473.abstract>. Acesso em: 11 jun. de 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Livros Didáticos. 1ª a 4ª séries. Volume 4: Dicionários. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

MORAIS, A. G. de M. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

NAGY, W. E. **Vocabulary instruction and reading comprehension**. University of Illinois at Urbana-Champaign. Champaign, Illinois, 1988. p. 1-23. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17756/ctrstreadtechrepv01988i00431_0pt.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____; HERMAN, P. A.; ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. **Learning words from context**. University of Illinois at Urbana-Champaign. Champaign, Illinois, 1984. p. 233-253. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18023/ctrstreadtechrepv01984i00319_0pt.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 jan. 2016.

_____; TOWNSEND, D. Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. **Reading Research Quarterly**, 2012, 47(1), p. 91–108. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/RRQ.011/full>. Acesso em: 09 jan. 2016.

NESI, H. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: Hartmann, R. R. K. (ed.), **Lexicography**. Critical Concepts. Volume I. Dictionaries, Compilers, Critics and Users, Routledge, London - New York, 2003.

PARIS, S. G.; WINOGRAD, P. The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. **Office of Educational Research and**

Improvement. 2003. Disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ED479905>. Acesso em: 09 jun. 2016.

PASQUALINI, B. F. **Leitura, tradução e medidas de complexidade textual em contos da literatura para leitores com letramento básico.** 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61188>. Acesso em: 28 jun. 2016

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do Português.** 4^a ed. Editora Afiliada. São Paulo: 2005.

PERFETTI, C. A. Reading ability: Lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, 2007, 11 (4), p. 357–383. Disponível em: [http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20\(SSR\)%20scanned.pdf](http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20(SSR)%20scanned.pdf). Acesso em: 18 jan. 2016.

PIPER, F. K. **A importância da memória de trabalho para a aprendizagem.** Caderno de Anais da XIII Semana Acadêmica de Letras. PUC-RS. 2013. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/francielipiper.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

RAMOS, R. de A. (ed. resp.). **Dicionário didático de língua portuguesa.** 2 ed. São Paulo: SM, 2011.

RANGEL, E. de O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>>. Acesso em: 23.06.2015

RANGEL, E. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun.2015.

REICHLE, E. D.; PERFETTI, C. Morphology in Word Identification: A Word-Experience Model That Accounts for Morpheme Frequency Effects. **Scientific Studies of Reading**, 7(3), 2003, p. 219–237. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Morphology%20in%20word%20identification-%20Reichle.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

REY-DEBOVE, J. **Léxico e dicionário.** Trad. Clovis Barleta de Moraes. Alfa. São Paulo: 1984. p. 45-69. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3678/3444>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ROSENBLATT, L. M. The transactional theory of reading and writing. In: RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. **Theoretical models and processes of reading** (fourth edition). Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 1057-1092.

RUDELLE, M. R. Vocabulary knowledge and comprehension: a comprehension-process view of complex literacy relationships. In: RUDELLE, R. B.; RUDELLE, M. R.; SINGER, H. **Theoretical models and processes of reading** (fourth edition). Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 414-447.

RUPLEY, W. H.; LOGAN, J. W.; NICHOLS, W. D. **Vocabulary instruction in a balanced reading program**. *The Reading Teacher*, 1999, v. 52, n. 4, p. 336-346. Disponível em: http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla175/docs/balanced_rdg_program.pdf. Acesso em: 23 fev. 2016.

SANTORUM, K.; SCHERER, L. C. **O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2)**. *ReVEL*. v. 6, n. 11, 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_o_papel_do_ensino_de_estrategias.pdf. Acesso em: 25 jun. 2016.

SARAIVA, K. S. de A.; OLIVEIRA, R. C. G. de. **Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SCHMITT, N. Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. **Language Learning**, 64:4, 2014, p. 913–951. Disponível em: [http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/pdf-\(431-kb\).pdf](http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/pdf-(431-kb).pdf). Acesso em: 09 jul. 2016.

SHEN, Z. **The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in EFL Reading Performance**. *Asian Social Science*, v. 4, 12, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/773-2325-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/773-2325-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVERMAN, R. D.; PROCTOR, C. P.; HARRING, J. R.; DOYLE, B.; MITCHELL, M. A.; MEYER, A. G. Teachers' Instruction and Students' Vocabulary and Comprehension: An Exploratory Study With English Monolingual and Spanish–English Bilingual Students in Grades 3–5. **Reading Research Quarterly**, 2013, 49(1), p. 31–60. Disponível em: http://www.education.umd.edu/Academics/Faculty/Bios/facData/CHSE/rdsilver/Teachers_Instruction_Students_Vocab_Comprhension.pdf. Acesso em: 09 abr. 2016.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daíse Batista. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6^a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAHL, S.A.; NAGY, W.E. **Teaching word meanings**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, 21, 1986, p. 360-406. Disponível em: <http://people.uncw.edu/kozloffm/mattheweffect.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

STERNBERG, R. **Psicolinguística Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SWINGLEY, D. Language Learning and Development Fast Mapping and Slow Mapping in Children's Word Learning. **Language Learning and Development**, 6, 2010, p. 179–183. Disponível em:

http://www.psych.upenn.edu/~swingley/papers/swingley_LLD10_fastmap.pdf. Acesso em: 12 jan. 2016.

TARP, S.; GOUWS, R.H. School dictionaries for first-language learners. **Lexikos**, n.22, p.333-351, 2012. Disponível em: <http://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/1011>. Acesso em: 18 jan. 2016.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERHOEVEN, L., PERFETTI, C. A. Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. **Scientific Studies of Reading**: 2011, 15(1), p. 1-7. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/SSSR%20Intro.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

WATTS, S. Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms. **Journal of Reading Behavior**, 1995, v. 27, n. 3, p. 399-424. Disponível em: <http://jlr.sagepub.com/content/27/3/399.full.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

WELKER, H. A. **Dicionários – uma pequena introdução à lexicologia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. **O uso de dicionários**: panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes**. In: Cadernos de tradução, v. 2, n. 18, 2006. Disponível em: <http://cadernos.ufsc.br/online/cadernos18/herbert.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. **Sobre o uso de dicionários**. In: Anais do Celsul. 2008. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/08/Herbert_Welker.pdf. Acesso em: 22 jun. 2015.

XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____, C. M. **Projetos em lexicografia bilíngue**. In. Atas IX FELIN. 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/58.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **O ensino do léxico**: as expressões idiomáticas. Trabalho de Linguística Aplicada: Campinas, (37). 2001. p. 49-59. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2393>. Acesso em: 14 nov. 2016.

ANEXO A – Classificação dos dicionários selecionados pelo PNLD – 2012

Dicionários Tipo 1

Etapa de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental

Número de verbetes: Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes;

Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

Três tipos foram selecionados:

1. Bechara, Evanildo. *Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [1.000 verbetes]
2. Biderman, Maria Tereza Camargo & Carvalho, Carmen Silvia. *Meu primeiro livro de palavras; um dicionário ilustrado do português de A a Z*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2011. [999 verbetes]
3. Geiger, Paulo (org.). *Meu primeiro dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2011. [1.000 verbetes]

Dicionários Tipo 2

Etapa de ensino: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Número de verbetes: Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes;

Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Sete títulos foram selecionados:

1. Biderman, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]
2. Borba, Francisco S. *Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]
3. Braga, Rita de Cássia Espechit & Magalhães, Márcia A. Fernandes. *Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]
4. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]

5. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa*; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]

6. Mattos, Geraldo. *Dicionário júnior da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]

7. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

Dicionários Tipo 3

Etapa de ensino: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Número de verbetes: Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;

Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Cinco títulos foram selecionados:

1. Bechara, Evanildo (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011. [28.805 verbetes]

2. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011. [30.373 verbetes]

3. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [29.431 verbetes]

4. Ramos, Rogério de Araújo (ed. resp.). *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: SM, 2011. [26.117 verbetes]

5. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2010. [19.214 verbetes]

Dicionários Tipo 4

Etapa de ensino: 1º ao 3º ano do Ensino Médio

Número de verbetes: Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes;

Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Os títulos selecionados foram os seguintes:

1. Bechara, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [51.210 entradas (verbetes e locuções)]
2. Borba, Francisco S. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011. [58.237 verbetes]
3. Geiger, Paulo (org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [75.756 verbetes]
4. Houaiss, Antônio (org.) & Villar, Mauro de Salles (ed. resp.). *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011. [41.243 verbetes]