



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

**EUDES TEREZINHA NADAL MULINARI**

**ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO LEXICAL: RELAÇÕES COM O  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CHAPECÓ  
2014**

EUDES TEREZINHA NADAL MULINARI

**ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO LEXICAL: RELAÇÕES COM O  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**Rua General Osório, 413 D**

**CEP: 89802-210**

**Caixa Postal 181**

**Bairro Jardim Itália**

**Chapecó – SC**

**Brasil**

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Mulinari, Eudes Terezinha Nadal  
ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO LEXICAL: : RELAÇÕES COM O  
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ Eudes Terezinha  
Nadal Mulinari. -- 2014.  
135 f.:il.

Orientadora: Claudia Finger-Kratochvil.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2014.

1. Compreensão leitora. 2. Competência lexical. 3.  
Estratégias de aquisição lexical. 4. Livro didático. I.  
Finger-Kratochvil, Claudia, orient. II. Universidade  
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**EUEDES TEREZINHA NADAL MULINARI**

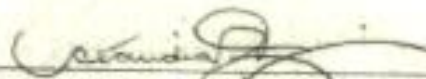
**ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO LEXICAL: RELAÇÕES COM O LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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, defendida em banca examinadora em 18/12/2014.

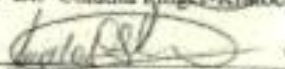
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Claudia Finger-Kratochvil

Aprovada em 18 / 12 / 2014.

BANCA EXAMINADORA:



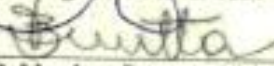
Prof.ª Dr.ª Claudia Finger-Kratochvil – UFFS



Prof.ª Dr.ª Angela Derlise Stibe – UFFS



Prof.ª Dr.ª Angela Di Palma Back – UNESC



Prof.ª Dr.ª Luciane Baretta – UNICENTRO

Prof.ª Dr.ª Morgana Fabiola Cambruzzi (Suplente)

Chapecó/SC, dezembro de 2014.

Dedico este trabalho ao Everaldo, à Eduarda e à  
Heloísa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de minha vida, pelos dois pares de rastros na areia.

À professora Dr.<sup>a</sup> Claudia Finger-Kratochvil, minha orientadora, pelo rigor científico, apoio e orientação dessa pesquisa.

À banca examinadora que se dispôs voluntariamente a contribuir com esse estudo.

Aos professores do curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFFS, pelo compromisso acadêmico e pelas oportunidades de reflexão e discussões valiosas.

À minha amiga e colega de mestrado, Margarete, pela cumplicidade nos estudos, pelas reflexões teóricas e gramaticais, pelos bons e preocupantes momentos que enfrentamos juntas, por acreditar em mim.

Ao meu marido Everaldo, pela paciência incondicional em todos os momentos, pela compreensão e cuidado com nossas filhas.

À minha querida filha Eduarda, por aceitar e respeitar com mansidão e doçura todos os momentos de ausência, mesmo quando eu estava em casa.

À minha mãe, Salete e à minha sogra, Zilma, pelo apoio e carinho, inúmeras vezes materializados no cuidado com minhas filhas, quando de minha falta.

Aos meus colegas bolsistas do Observatório da Educação (OBEDUC) do Projeto Ler & Educar: Formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina, pelo apoio e troca de experiências.

Aos amigos, por entenderem a necessidade de minha ausência.

A CAPES, pelo apoio financeiro por meio do Programa Observatório da Educação.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

A presente pesquisa investigou atividades propostas para o desenvolvimento do léxico em duas coleções de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, por entender que a aquisição lexical é um processo complexo e um fator de grande importância na compreensão leitora. Foram analisadas as coleções *Português Linguagens* e *Projeto Teláris*, primeiro e segundo lugar, respectivamente, na distribuição de livros didáticos no país, de acordo com o PNL D 2014. As investigações na área de ensino de vocabulário têm mostrado que a aquisição lexical pode ser estratégica, o que promove um desenvolvimento contínuo e autônomo dessa competência (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; CAIN, 2009; LEFFA, 1996). Com aporte teórico nos estudos da Psicolinguística, buscamos verificar nas atividades de vocabulário das referidas coleções a presença de instruções para o uso das três principais estratégias de aquisição do léxico: o uso do contexto, das pistas morfológicas e do dicionário (GRAVES, 2006). Também observamos a frequência dessas atividades e de que forma são apresentadas. O uso estratégico desses conhecimentos está relacionado ao comportamento metacognitivo, ou seja, quando o aluno/leitor se utiliza de recursos para controle deliberado do próprio processo de compreensão. Todavia, ser estratégico é algo que se aprende, e por isso, faz-se necessária uma proposta para o ensino e a aprendizagem de vocabulário com vistas à formação de leitores estratégicos e críticos. Nessa pesquisa, apresentamos uma análise de conteúdo qualiquantitativa dos dados de ambas as coleções. Os resultados indicaram que o ensino das estratégias é sutil, pois não foi possível observar instruções explícitas para o uso das estratégias de aquisição lexical; como desenvolvê-las e por que utilizá-las. Dentre as atividades que apresentaram potencial para o trabalho estratégico, as que se utilizam de pistas contextuais são as mais frequentes, seguidas pela do uso do dicionário e das pistas morfológicas. Essas considerações apontam para o fato de que o ensino de vocabulário, seja ele incidental ou intencional, com desenvolvimento da consciência metacognitiva, ainda necessita de investimentos teórico-metodológicos, nesse, que é o recurso mais disponível para os professores da atualidade no Brasil, o livro didático.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora. Competência lexical. Estratégias de aquisição lexical. Livro didático.

## ABSTRACT

This research investigated the activities proposed for the lexicon development in two collections of textbooks for the Portuguese teaching in the final years of Elementary School Books, understanding that lexical acquisition is a complex process and a factor of great importance in reading comprehension. The collections *Português Linguagens e Projeto Teláris* - first and second place, relatively, in the educational book distribution in the country according to the 2014 PNLD were analyzed. Investigations in the area of vocabulary teaching have shown that lexical acquisition can be strategic, which promotes a continuous and autonomous development of this competence (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; CAIN, 2009; LEFFA, 1996). With theoretical support in Psycholinguistics studies, we confirm, in the vocabulary of those collections activities, the presence of instructions for the use of the three main strategies for lexicon acquisition: the use of context, morphological clues and the dictionary (GRAVES, 2006). We also observed the frequency of these activities and how they are presented. The strategic use of that knowledge is related to metacognitive behavior, in other words, when the student / reader uses resources to deliberate control of the process of understanding itself. However, being strategic is something that is learned, and therefore, it is necessary a proposal for the teaching and learning of vocabulary with a view to the formation of strategic and critical readers. In this research, we present an analysis of qualitative and quantitative data contents of both collections. Results indicated that teaching strategies is keen, because it was not possible to observe explicit instructions for the use of lexical acquisition strategies; how to develop them and to use them. Among the activities that had potential for strategic work, the ones which use contextual clues are the most frequent, followed by the use of the dictionary and morphological clues. These considerations point to the fact that teaching vocabulary, whether incidental or intentional, with development of metacognitive awareness, still requires theoretical and methodological investment in this, which is the most available resource for teachers in Brazil nowadays, the textbook.

**Keywords:** Reading comprehension. Lexical competence. Lexical acquisition strategies. Textbook.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de atividades encontradas nos volumes do 6º ao 9º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	65
Tabela 2 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 6º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	68
Tabela 3 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 7º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	73
Tabela 4 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 8º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	78
Tabela 5 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 9º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	81
Tabela 6 - Tipos de atividades encontradas nos volumes do 6º ao 9º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	92
Tabela 7 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 6º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	94
Tabela 8 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 7º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	98
Tabela 9 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 8º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	102
Tabela 10 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 9º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dado 2. Página 25, atividade de número 7 “a” e “b”.....	72
Quadro 2 - Dado 3. Página 146, atividade de número 2 “b” e “c” .....	72
Quadro 3 - Dado 4. Página 222, atividade de número 2, “a” .....	74
Quadro 4 - Dado 5. Página 15, atividade de número 2, “a” e “b” .....	75
Quadro 5 - Dado 6. Página 188, atividade de número 1.....	76
Quadro 6 - Dado 7. Página 212, atividade de número 4 “b” .....	79
Quadro 7 - Dado 8. Página 113, atividade de número 5.....	80
Quadro 8 - Dado 9. Página 183, atividade de número 1.....	80
Quadro 9 - Dado 10. Página 128, atividade “a” .....	83
Quadro 10 - Dado 11. Página 189, atividade de número “3”.....	84
Quadro 11 - Dado 12. Página, 142, atividade de número 3 “a” e “b”.....	85
Quadro 12 - Dado 13. Página, 233, atividade de número 3.....	95
Quadro 13 - Dado 15. Página 197, atividade de número 4.....	98

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de exercícios encontrados.....	62
Figura 2 - Estratégias identificadas nas atividades.....	62
Figura 3 - Coleção <i>Português Linguagens</i> – Anos Finais do EF.....	63
Figura 4 - Dado 1. Página 24, atividades de número 5 “a”e “b”- dicionário.....	70
Figura 5 - Poema “O jovem Frank”.....	74
Figura 6 - Número de atividades por estratégia e por volume – coleção <i>Português Linguagens</i> .....	86
Figura 7 - Coleção <i>Projeto Teláris</i> – Anos Finais do EF.....	90
Figura 8 - Dado 14. Página, 25, atividade de número 3. Uso do dicionário.....	96
Figura 9 - Número de atividades por estratégia e por volume – coleção <i>Projeto Teláris</i> ...	109

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A COMPREENSÃO LEITORA</b>	<b>17</b>
2.1.1	O PAPEL DA MEMÓRIA NA COMPREENSÃO LEITORA	20
2.1.1.1	Esquemas Cognitivos	22
<b>2.2</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO LEXICAL PARA A LEITURA</b>	<b>24</b>
2.2.1	COMPETÊNCIA LEXICAL	26
2.2.2	PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO	30
2.2.3	CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA E METALINGUÍSTICA	33
<b>2.3</b>	<b>O LEITOR ESTRATÉGICO</b>	<b>35</b>
2.3.1	ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO LEXICAL	36
2.3.1.1	As pistas contextuais	38
2.3.1.2	As pistas morfológicas	41
2.3.1.3	O uso do dicionário	42
<b>2.4</b>	<b>DCNs E PCNs: ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO LÉXICO</b>	<b>45</b>
<b>2.5</b>	<b>PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - DICIONÁRIOS (PNLD - DICIONÁRIOS)</b>	<b>48</b>
<b>2.6</b>	<b>PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – (PNLD 2014)</b>	<b>50</b>
<b>2.7</b>	<b>ESTUDOS A RESPEITO DO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DO LÉXICO</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>HIPÓTESES</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>CORPUS DA PESQUISA</b>	<b>58</b>
3.2.1	PANORAMA DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i>	59
3.2.2	PANORAMA DA COLEÇÃO <i>PROJETO TELÁRIS</i>	60
<b>3.3</b>	<b>DA SELEÇÃO DOS DADOS</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>63</b>

<b>4.1 PERFIL DAS OBRAS ANALISADAS: COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS</b>	<b>63</b>
4.1.1 O QUE DIZ O PNLD .....	63
4.1.2 ANÁLISE DOS DADOS DA COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i> .....	64
4.1.2.1 Volume do 6º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	68
4.1.2.2 Volume do 7º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	73
4.1.2.3 Volume do 8º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	78
4.1.2.4 Volume do 9º ano da coleção <i>Português Linguagens</i> .....	81
4.1.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: COLEÇÃO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i> .....	86
<b>4.2 PERFIL DAS OBRAS ANALISADAS: COLEÇÃO PROJETO TELARIS</b>	<b>90</b>
4.2.1 O QUE DIZ O PNLD .....	90
4.2.2 ANÁLISE DE DADOS DA COLEÇÃO <i>PROJETO TELÁRIS</i> .....	91
4.2.2.1 Volume do 6º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	94
4.2.2.2 Volume do 7º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	97
4.2.2.3 Volume do 8º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	101
4.2.2.4 Volume do 9º ano da coleção <i>Projeto Teláris</i> .....	104
4.2.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: COLEÇÃO <i>PROJETO TELÁRIS</i> .....	110
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>118</b>
<b>ANEXO A</b> – <i>Português Linguagens</i> para o 6º ano – texto: Sem barra .....	<b>124</b>
<b>ANEXO B</b> – <i>Português Linguagens</i> para o 6º ano – tira: Magali .....	<b>125</b>
<b>ANEXO C</b> – <i>Português Linguagens</i> para o 7º ano - atividade de uso do dicionário .....	<b>126</b>
<b>ANEXO D</b> – <i>Português Linguagens</i> para o 7º ano – texto: O caçador de palavras, de Walcyr Carrasco.....	<b>127</b>
<b>ANEXO E</b> – <i>Projeto Teláris</i> para o 7º ano – texto: O vendedor de palavras, de Fábio Reynol .....	<b>129</b>
<b>ANEXO F</b> – <i>Projeto Teláris</i> para o 6º ano – texto: Propaganda .....	<b>132</b>
<b>ANEXO G</b> – <i>Projeto Teláris</i> para o 9º ano – Uso do dicionário.....	<b>133</b>
<b>ANEXO H</b> – <i>Projeto Teláris</i> para o 9º ano – texto: Tropeços, de Ivan Ângelo.....	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Dentre diversos aspectos relacionados à competência leitora, o estudo do léxico tem grande importância, pois sua aquisição é um fator de aprendizagem que acompanha o aprendiz por toda a vida, ou seja, mesmo quando adulto, ele segue agregando, de forma contínua, novas informações à sua rede de conhecimentos lexicais.

A presente pesquisa dedica-se a investigar como é proposto o desenvolvimento da competência lexical no livro didático, se explícita ou implicitamente, por meio de uma observação do ensino incidental e/ou intencional de três estratégias de aquisição do léxico: o uso do contexto; das pistas morfológicas e do dicionário.

O léxico, de modo geral, pode ser definido como o conjunto de palavras de uma língua, e o vocabulário como um subconjunto do léxico, relativo ao contexto de uso (BIDERMAN, 1996). Quanto mais variado e ativo for o vocabulário disponível, tanto mais claro, profundo e acurado será o processo mental da reflexão do indivíduo (GARCIA, 1998). O sucesso, tanto na produção como na recepção da oralidade e da escrita tem, na competência lexical, um de seus determinantes.

No processo da leitura existem, à disposição dos leitores, recursos metacognitivos que podem auxiliar na resolução de problemas de compreensão. Entre esses recursos estão as estratégias de aquisição lexical. Elas envolvem a capacidade de monitorar a própria aprendizagem na busca de respostas adequadas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem da leitura (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

A relevância do desenvolvimento da consciência metacognitiva e metalinguística para um domínio eficiente e efetivo da linguagem tem levado alguns pesquisadores a afirmarem que o principal fator do fracasso escolar é o conhecimento limitado de vocabulário (BLACHOWCZ; FISHER, 2000). Esses autores também demonstram através de suas pesquisas que o ensino de vocabulário em sala de aula não tem recebido a mesma importância que outras habilidades de letramento. Para além do ensino de vocabulário estão as habilidades estratégicas que podem ser ensinadas ao aluno/leitor nesse processo. A formação do aprendiz estratégico, ou seja, daquele capaz de autorregular sua aprendizagem de acordo com as necessidades que surgem durante o processo, deve ser um dos alvos do processo educacional em qualquer nível ou estágio da aprendizagem.

Avaliações educacionais de âmbito nacional como: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil e o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf); e

internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme International Student Assessment – PISA*<sup>1</sup>), têm indicado deficiências no processo de ensino e aprendizagem da competência leitora dos estudantes brasileiros, em sua maioria. Dados do Inaf<sup>2</sup>, confirmados em 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011, apontam que apenas um quarto da população brasileira, entre 14 e 64 anos, é constituído de alfabetizados funcionais plenos, ou seja, aquele que é capaz de ler textos mais longos, analisar e relacionar suas partes, comparar e avaliar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses.

Devido a essas demandas, a escolha por investigar como a aquisição lexical tem sido trabalhada no livro didático foi motivada pela potencialidade das estratégias de aquisição lexical para formação de um leitor hábil e autônomo, que se utiliza delas para melhorar sua compreensão leitora. Por todas essas questões envolvidas no desenvolvimento da compreensão leitora, a partir da competência lexical, essa pesquisa buscou nos seus objetivos específicos:

- a) identificar proposições de trabalho que desenvolvem o conhecimento e a competência lexical, visando ao ensino de três estratégias para a aquisição do léxico – o uso do contexto, das pistas morfológicas e do dicionário – presentes nas atividades propostas pelas coleções de livros didáticos *Português Linguagens* e *Projeto Teláris*;
- b) examinar os documentos oficiais norteadores do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, no intuito de identificar e descrever orientações que visem ao desenvolvimento da competência lexical, a fim de contrastá-las com o que se encontra nos livros didáticos;
- c) verificar a articulação das políticas adotadas pelo PNLD e PNLD – Dicionário, relativas ao estudo do léxico.

O livro didático, por ser instrumento mediador de ensino e aprendizagem, tem seu espaço garantido há anos na educação brasileira. Mesmo na chamada sociedade da informação, ele permanece na escola e tem grande potencial pedagógico, podendo ser um recurso para transposições didáticas de pesquisas científicas. Nesse caso, necessitando refletir e abarcar os conhecimentos teórico-metodológicos produzidos pela área que atende.

---

<sup>1</sup> O PISA também é conhecido em algumas regiões do país por Enem Internacional. Rede mundial de avaliação do desempenho escolar, ele é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>2</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta.

Utilizado por parte significativa de alunos e professores e, por conseguinte, o principal impresso em torno do qual a escolarização e as práticas de leitura, muitas vezes, são organizadas e constituídas, há quem alerte para o fato de que os livros didáticos também definem o currículo das escolas brasileiras (BITTENCOURT, 2014). Bittencourt, pesquisadora do livro didático, trata de questões importantes que envolvem esse suporte pedagógico, entre elas: os critérios para escolha, qualidade, ideologia, e sugere, inclusive, que todo curso de formação para professores deveria prever carga horária para leitura e análise da produção didática. Desse modo, um livro que explore atividades de aquisição lexical, orientando para o conhecimento e uso das estratégias que estão à disposição do aluno-leitor, pode favorecer a construção de sua autonomia no processo de compreensão leitora. Materiais didáticos, de maneira geral, têm um importante papel na formação de leitores proficientes. E é de grande importância que os professores de Língua Portuguesa, não só conheçam a proposta do material didático para o léxico, mas também saibam potencializar as atividades lá contidas e melhorá-las ou ignorá-las, se assim avaliarem procedente.

Nesse contexto, o espaço dado às estratégias de aquisição do léxico no livro didático é o foco de uma observação que perpassa várias outras questões pertinentes ao processo, da legislação à sala de aula. O que as coleções têm a apresentar para o ensino do léxico está para além de um projeto particular, está para a contribuição de um ensino abrangente de leitura, estratégico, autônomo e que pode ser pensado na esfera nacional.

Essas questões referentes à aprendizagem da leitura têm inquietado pesquisadores, professores, governo e organizações em todo o mundo. Na busca por respostas, diversas investigações têm buscado esclarecer as demandas relacionadas ao processo cognitivo da leitura. Nesse contexto, a Psicolinguística, ciência que estuda o fenômeno da comunicação humana e que tem sua preocupação voltada para o processamento cognitivo e metacognitivo da leitura e da escrita, tem contribuído para alargar questões e estreitar resultados.

A leitura como um processo cognitivo complexo é um dos principais focos de estudo da Psicolinguística, principalmente no que envolve à compreensão, ao processamento e às estratégias de leitura (KLEIMAN, 2011). A partir desse pressuposto, Goodman (1991) descreve metaforicamente a leitura como um jogo de adivinhação, tendo em vista que ela envolve o processamento de informações por tentativas, em um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. Isso significaria dizer que o processo de compreensão do significado da linguagem escrita é resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que retira do texto, num processo ativo, no qual ele produz hipóteses sobre a mensagem lida para, em seguida, através das pistas



contextuais, confirmar ou rejeitar essas hipóteses (SCLIAR-CABRAL, 1991; SOLÉ, 1998; ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

Para explicar o processo cognitivo de leitura, com ênfase no processo da construção da compreensão leitora, surgiram pelo menos três grandes abordagens ou modelos que tratam o processamento de leitura como sendo de natureza: ascendente (*top-down*), descendente (*bottom-up*) e, mais recentemente, o que se tem chamado de uma articulação das primeiras, o modelo interativo<sup>3</sup>.

Na perspectiva psicolinguística, destaca-se a importância da dinâmica de interação para o processo e o resultado do que é lido. Além de compreender o texto lido, importa que o leitor saiba avaliar o que lê e como lê, utilizando-se de estratégias metacognitivas no processo de leitura. Com o objetivo de aprofundar os estudos e abordagens psicolinguísticas para o fenômeno da leitura, buscamos, na seção seguinte, visitar o que as pesquisas têm apontado em relação aos principais aspectos envolvidos na compreensão leitora, tais como: as concepções de leitura; o papel da memória e dos esquemas cognitivos como mecanismos de interação entre o conhecimento prévio e o texto, a competência lexical e as estratégias metacognitivas de aquisição do léxico, para em seguida, refletir sobre os referidos aspectos à luz da materialidade das atividades encontradas nas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa selecionadas para essa pesquisa.

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos. Além desse capítulo introdutório, o segundo é dedicado a apresentar os principais conceitos que desenham o estudo, com base no referencial teórico. No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada, e no quarto trabalhamos a análise, propondo a discussão dos dados. O quinto e último capítulo é dedicado às considerações finais.

---

<sup>3</sup> Essas concepções serão retomadas na seção seguinte.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como em toda área do conhecimento, estudos em leitura com viés na prática educativa precisam equilibrar teoria e prática. Com o objetivo de elucidar os fundamentos teóricos da presente pesquisa, esse capítulo busca, portanto, na literatura da área e nos resultados de pesquisas realizadas, os principais conceitos mobilizados para fundamentá-la.

### 2.1 A COMPREENSÃO LEITORA

Professores e cientistas têm sido desafiados a entender como a mente funciona no processamento e representação da linguagem verbal, em especial da leitura. Para Dehaene (2012), nem o psicólogo, nem o professor podem ignorar os conhecimentos científicos que explicam por que o cérebro da criança é mais ou menos receptivo a este ou àquele método de leitura. Coscareli (1996) salienta que é de fundamental importância que o professor conheça a teoria que fundamenta cada atividade de leitura realizada com os alunos. A questão é complexa, e é de grande valia que resultados de importantes pesquisas em leitura adentrem o espaço escolar, ou pelo menos, cheguem “aos olhos” do professor.

A compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita constitui-se na principal meta da leitura, atividade cognitiva por excelência (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005). Na busca pela compreensão, o conhecimento prévio e a nova informação que o texto traz precisam estabelecer sentido, pois é em meio a inferências e comparações que o leitor constrói sua compreensão leitora.

Conforme mencionamos anteriormente, os processos complexos que envolvem a leitura podem ser estudados a partir de três modelos nos estudos psicolinguísticos: o ascendente, o descendente e o interativo. O modelo ascendente, em inglês *bottom-up*, compreende a leitura como um processo dependente da informação trazida pelo texto, precisando o leitor apoiar-se na identificação dos sinais gráficos para chegar ao significado da produção escrita, dependendo quase que exclusivamente da decodificação, ao basear-se na informação visual. Seu direcionamento, conseqüentemente, parte do texto para o leitor. Nesse modelo, a ênfase está no texto, pois o significado está dentro dele, que tem um significado preciso e completo, e que deverá ser extraído pelo leitor. Para essa abordagem teórica, a leitura é um processo linear, isto é, lê-se da esquerda para a direita, palavra por palavra, e não

é permitido fazer adivinhações ou inferências. O foco da leitura está na compreensão final, não no processo (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2011; DEHAENE, 2012).

Algumas propostas de alfabetização partem do modelo ascendente ao ensinar a relação fonema/grafema, entretanto, o aprendiz de leitor deverá, com o passar do tempo, automatizar tal processo. A esse respeito, Liberato e Fulgêncio (2012, p.107) destacam que ambos os processos (ascendente e descendente) são igualmente indispensáveis e contínuos, “atuando todo o tempo, mesmo discretamente. Sendo a informação visual que guia o leitor dentro do texto e o impede de fantasiar”. Por sua vez, no modelo descendente de leitura ou *top-down*, a ênfase está no leitor. Seu conhecimento prévio é valorizado na construção de sentidos do texto. A cada novo leitor ou a cada nova leitura, o mesmo texto pode despertar uma visão diferente da realidade. Se, durante a leitura, houver hesitação em relação ao significado de determinada palavra ou expressão, para esse modelo é aceitável e conveniente que o leitor elabore hipóteses e verifique sua veracidade ao atribuir sentido a ela de acordo com o contexto. Durante a leitura, hipóteses são feitas, para, em seguida, serem confirmadas ou refutadas. O foco da leitura está no processo, não no produto final (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2011). Nesse modelo:

o leitor não precisa de toda a informação visual, já que pode prever parte dela e também inferir conhecimentos não explícitos no texto. O objetivo do leitor não é o de decodificar cada símbolo visual de forma pormenorizada; o que o leitor faz é procurar pistas para chegar ao significado (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2012, p. 107).

Para além da decodificação do código linguístico, compreender o que se lê é um “processo que tem caráter multifacetado, multidimensional e que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução” (KLEIMAN, 2011, p.7). Em outras palavras, é um processo que envolve várias fontes de informação, de conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo. O conhecimento linguístico diz respeito aos conhecimentos fonológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua; e, por isso, desempenha papel central no processamento da compreensão. Por conhecimento textual, entendemos as estruturas textuais e os tipos de discurso, e o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, adquirido de forma natural ou instrucional, compreende todo e qualquer conhecimento que armazenamos em nossa memória (Ibid., 2011). A necessidade desses conhecimentos mostra que a interpretação do que é lido não se processa exclusivamente com base no material presente no texto. Há muitas informações implícitas, nas tramas do texto, que não são ditas claramente ao leitor, mas necessárias para que possa construir seu significado (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2012).

Parece haver conformidade entre pesquisadores a respeito de que o conhecimento prévio é essencial para a compreensão leitora, na medida em que o leitor recupera conhecimentos e saberes já consolidados na sua memória de longo prazo, num processo de inferência<sup>4</sup> com o texto e, nesse diálogo, constrói-se a compreensão (LEFFA, 1999; LIBERATO e FULGÊNCIO, 2012; KLEIMAN, 2011). Leffa (1996) destaca que a leitura é, basicamente, um processo de representação da realidade, e por isso, a leitura só é possível quando se tem conhecimentos prévios dessa realidade.

Ambos os modelos de processamento de leitura descritos apresentam limitações e, portanto, não se orienta o uso de um em detrimento do outro. O modelo ascendente não é o reflexo do que acontece no ato de leitura, pois o conteúdo do texto não se transporta desse em direção ao leitor, mas se replica nele, sem deixar de permanecer no texto. Quanto às limitações impostas pelo processo descendente, aquele que tem sua perspectiva no leitor, há os que veem o texto como uma fonte de redundâncias e há os que o percebem cheio de lacunas, as quais precisam ser preenchidas pelo leitor graças a sua bagagem de conhecimento prévio, atribuindo ao leitor demasiada soberania na construção do significado. “Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver” (Ibid., 1999, p. 15). É preciso limitar as possibilidades de interpretação, pois, segundo o autor supracitado, é perigoso aceitar toda e qualquer interpretação, a cada novo leitor ou a cada nova leitura, como válida. Logo, o modelo descendente de leitura requer que se delineie e se pressuponha um perfil de leitor que se aproxime de um leitor desejado para os diferentes textos. Nas palavras de Leffa (1996, p.16), “[...] o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto”.

Assumindo que os processos de leitura acima descritos são incompletos, insuficientes, a partir de Leffa (1996), apresentamos o modelo interativo de leitura. Esse modelo não só prevê o papel do leitor e do texto como também o processo de interação entre esses dois elementos. Além das competências essenciais para a leitura, o leitor precisa ter a intenção de ler, ter uma necessidade satisfeita, um objetivo claro em relação ao texto. De modo a satisfazer esse objetivo, é importante que o leitor se distancie do texto, porque quanto mais próximo estiver, mais limitada será a visão. Portanto, um leitor proficiente será aquele que

---

<sup>4</sup> Por inferência entendemos “o processo de elaboração ativa do conhecimento, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente”, segundo Liberato e Fulgêncio (2012, p. 31).

conseguir integrar as informações advindas do texto e seus conhecimentos prévios, conforme a necessidade do momento, bem como, a cada um de seus objetivos por ocasião da leitura.

### **2.1.1 O papel da memória na compreensão leitora**

A memória humana constitui-se em um objeto de investigação de grande potencial tanto na linguagem como para ela. Na Psicolinguística, é um campo de perguntas e respostas, e aporte de estudos sobre os processos cognitivos da leitura. Ela retém, organiza, estrutura e descarta os conhecimentos do indivíduo. Embora ainda haja muitas perguntas sem respostas a respeito da constituição e manutenção dessa intrigante estrutura, a memória parece ser para a leitura com compreensão uns dos grandes fundamentos.

Para Izquierdo (2004), a memória consiste na aquisição, conservação e evocação de informações, sendo, portanto um processo que envolve abstrações, uma vez que o cérebro converte a realidade em códigos e a evoca por meio desses códigos. Nesse sentido, a memória parece estar para a leitura assim como o código está para a escrita. Não há leitura sem o reconhecimento do código e esse é aprendido/armazenado por meio da memória.

Embora ainda haja muitas questões intrigantes a respeito do armazenamento e evocação das informações na memória, a literatura da área registra que os processos de leitura envolvem os diversos tipos de memória, sendo a compreensão fortemente influenciada pela atenção e pela emoção. Moduladas pelas emoções, nível de consciência e pelos estados de ânimo, a memória é determinante para além da consolidação, para a compreensão do texto (Ibid., 2004).

A memória de trabalho, caracterizada como breve e fugaz, por exemplo, é a que determina o contexto em que os fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação ocorre, compreendendo um conjunto de processos e recursos envolvidos no processamento da linguagem (SOUZA, 2012). Ela serve para manter durante alguns segundos a informação que está sendo processada no momento. Não produz arquivo e é suscetível a perturbações devido a um estado de ânimo negativo, causado por falta de sono, por depressão ou por simples tristeza ou desânimo, por exemplo. Decide, dentre tudo o que acontece, o que deve ser guardado ou não na memória declarativa e na procedimental. Para Tomitch (2008, p. 57), “as pesquisas prévias indicam que a memória de trabalho exerce uma função importante em diversos tipos de tarefas cognitivas complexas, por exemplo, as tarefas de compreensão em leitura”. Por sua vez, a memória de curta duração, diferentemente da memória de trabalho, estende-se desde os primeiros segundos ou minutos seguintes ao aprendizado e pode durar até

3-6 horas (IZQUIERDO, 2004). Isto lhe confere *status* essencial para a aprendizagem e leitura, visto que todo o conhecimento prévio do leitor vai passar por ela para, só então, se consolidar na memória de longo prazo. Segundo Baddeley (2011, p. 21), as informações retidas nessa memória podem apagar-se ou serem transferidas à memória de longa duração, que é dividida em sistemas capazes de armazenar a informação por longos períodos de tempo. A memória de longa duração pode ser dividida, de acordo com o seu conteúdo, em memória declarativa (episódica e semântica) e memória procedimental.

A memória declarativa, como sugere o nome, permite que se fale a seu respeito; subdividida, entende-se que a episódica refere-se a eventos autobiográficos ou a que se assiste e a semântica processa ideias e conceitos. A memória procedimental, por sua vez, refere-se às habilidades motoras e sensoriais como andar de bicicleta e dirigir um carro. É difícil declarar algo sobre elas. Mais fácil é, efetivamente, realizar os procedimentos.

Diferentemente da memória de curta duração, a informação na memória de longo prazo exige uma ação positiva para recuperá-la, pois ao acrescentar algo ao conhecimento de mundo, modifica-se a informação já existente. Qualquer nova informação só será consolidada se houver relação com outras já existentes, caso contrário ela pode não fazer sentido e então ser descartada (SMITH, 2003). Finger-Kratochvil (2010 p. 94,) afirma que, com a compreensão de um texto lido, “forma-se um registro das ideias principais na memória de longo prazo por meio do acesso e comparação do que foi previamente armazenado com as novas informações que chegam ao indivíduo [...]”. Leffa (1996, p. 26) acrescenta que “o conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição”, mas, interagindo, eles formam um novo conhecimento. Esses estudos favorecem o entendimento de como o processo de compreensão leitora está estreitamente ligado à memória e, conseqüentemente, ao conhecimento prévio.

Uma leitura proficiente pode ser definida, dentre outras coisas, como a capacidade de um indivíduo monitorar sua própria compreensão dos textos; processo esse que, segundo Tomitch (2003), envolve também a capacidade da memória de trabalho, pois é preciso que o leitor seja capaz de recuperar o que leu imediatamente antes, para que possa relacionar e ressignificar o que lê. Para Souza (2012),

[...] **capacidade** como a quantidade máxima de ativação disponível nesse sistema de memória para fornecer suporte à computação e ao armazenamento da informação. Se a quantidade de ativação que os processos mentais requerem, principalmente a compreensão da linguagem verbal, ultrapassar a capacidade da memória de trabalho, não haverá propagação, e o traço de memória se deteriorará, não podendo mais ser regatado, posto não ser existente (SOUZA, 2012, p. 32, grifo nosso).

Diante disso, é possível perceber que a compreensão de um texto é fortemente influenciada pela capacidade de memória do leitor. Leitores que não são capazes de detectar “contradições” ou “distorções”, também podem não ver as inter-relações entre as ideias de um texto, o que se espera em situações de aprendizado envolvendo a leitura (TOMITCH, 2003).

Outro aspecto de grande relevância na relação leitura-memória e na compreensão de textos diz respeito ao fato de que a memória de trabalho do leitor, dependendo da complexidade do texto, sobrecarrega-se com os processos de mais baixo nível (aqueles que devem ser automatizados), a exemplo da decodificação e do acesso lexical, inviabilizando, dessa forma, a execução dos processos de mais alto nível, como a integração de proposições no texto e o monitoramento da compreensão (Ibid., 2003).

Visando aprofundar os estudos sobre esse complexo sistema, o da memória, buscaremos discutir o que são, como se organizam e qual é o papel dos esquemas cognitivos, ativados pela memória, na compreensão leitora.

#### 2.1.1.1 Esquemas Cognitivos

A literatura atribui a *Sir* Frederic C. Bartlett, professor emérito de Psicologia Experimental da Universidade de Cambridge, Inglaterra, os primeiros estudos que fundamentaram a Teoria de Esquemas com a publicação do livro *Remembering*, em 1932 (LEFFA, 1996). Subjacente à Teoria de Esquemas está o compreender o mundo - ou compreender o que quer que seja. Assim, o indivíduo precisa criar dentro de si uma representação do mundo ou de qualquer coisa que lhe seja apresentada. Assim, segundo Leffa (1996), é possível conceituar esquema como estruturas abstratas - organizadas e inter-relacionadas - construídas pelo indivíduo para representar sua teoria do mundo.

Kleiman (2011) refere-se a esquema como o conhecimento parcial e estruturado que temos na memória. Determinante das expectativas sobre a ordem natural das coisas, segundo essa pesquisadora, ele permite economia na comunicação, pois, possibilita-se deixar implícito aquilo que é típico de uma situação. Smith (2003), por sua vez, considera os esquemas como representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais que ocorrem na experiência. Para o autor, são esses esquemas “genéricos” que permitem ao ser humano reconhecer e extrair sentidos das coisas do mundo. Em um texto, apenas uma parcela mínima das variáveis são explícitas. É com base no conhecimento prévio do leitor que as variáveis não explícitas são identificadas e um valor é a elas atribuído (LEFFA, 1996; LIBERATO e FULGÊNCIO, 2012). Desse modo, a compreensão, segundo a Teoria de Esquemas, é

construída à medida que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que configuram um determinado esquema.

Para essa teoria, a aprendizagem não se reduz à aquisição de um novo entendimento sobre questões do mundo, mas é a transformação do entendimento já existente. O conhecimento prévio do indivíduo interage com o meio, dando lugar a um novo conhecimento. Esse processo interativo ocorre por meio da acomodação e assimilação (LEFFA, 1996). Dessa forma, é possível depreender que aprendemos quando podemos contribuir com algo; ou seja, para essa teoria não existe passar ou transferir saberes, existe a construção e a transformação de saberes, crenças, ideologias. A compreensão, segundo essa teoria, é produto da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade em que esse indivíduo se encontra ou com os quais faz relação.

Compreensão e aprendizagem, no âmbito de um texto, estão bastante interligadas, mas podem dar-se de maneira isolada. Segundo a teoria em discussão, para que ocorra compreensão é necessário que subsquemas adequados, também chamados de subsunçores, sejam ativados. A partir daí, para que a compreensão se transforme em efetiva aprendizagem, esses subsquemas acionados são também modificados e, assim, o novo saber é estabelecido, e com ele uma nova rede de informações vai se ampliando, aprofundando e potencializando nossa capacidade cognitiva. Para Leffa (1996), a capacidade de compreensão em leitura está estreitamente relacionada à complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo.

Muitas pesquisas aplicadas, em leitura, têm apontado para a “antiga” premissa: quando mais leitura, maior a capacidade intelectual do indivíduo, principalmente no desenvolvimento de habilidades gerais de leitura (STANOVICH, 1986; CUNNINGHAM e STANOVICH, 1998).

Essa capacidade intelectual está relacionada à aprendizagem, na medida em que favorece o acionamento e as modificações dos subsunçores na estrutura cognitiva, necessários para a acomodação do conhecimento. Leffa (1996) explica que, em uma leitura em que não há necessidade de ajustes dos subsunçores, a compreensão pode ocorrer, mas por não proporcionar aprendizagem, pode se tornar cansativa, desinteressante; um processo de assimilação sem acomodação. Por outro lado, segundo esse pesquisador:

a leitura contrária, onde não há possibilidade de acionar os subsunçores adequados, torna-se uma leitura mecânica, ou seja, sem significação e extremamente frustrante para o leitor. Pode haver aprendizagem mas será uma aprendizagem mecânica. A informação fica solta dentro da estrutura cognitiva do indivíduo, sem possibilidade de um encaixe (LEFFA, 1996, p.29).



Os elementos que formam um esquema são chamados de variáveis. Uma variável sozinha não é suficiente para configurar um esquema. São necessárias diversas variáveis, ou seja, uma determinada configuração de variáveis para que isso se efetive. Por exemplo: se a pretensão é de acionar o esquema “sala de aula” em nossa memória, somente a variável “caderno” pode ser insuficiente, pois “caderno” compõe vários esquemas e subesquemas. Portanto, serão necessárias outras variáveis, como “carteira escolar”, “quadro didático” etc. Essas informações são importantes, pois auxiliam na compreensão do que é lido. Quanto maior a experiência do leitor, mais rápido ele acionará os esquemas e subesquemas relativos às variáveis encontradas.

A Teoria de Esquemas propõe respostas de como o conhecimento se estrutura na mente humana, ou seja, como se dão as relações entre o *input* (recepção de linguagem oral, escrita ou gestual) e as memórias, para que haja aprendizagem. Na seção seguinte buscamos mostrar a importância do conhecimento lexical na relação com a compreensão leitora.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO LEXICAL PARA A LEITURA

Pesquisas têm indicado que o conhecimento de vocabulário está altamente correlacionado com a compreensão em leitura (CAIN, 2009; NAGY e SCOTT, 2000; BLACHOWICZ e FISHER, 2000). Além de afetar o desempenho da leitura, o conhecimento lexical afeta a capacidade do aluno/leitor de participar plenamente, tanto de eventos sociais quanto de atividades acadêmicas, por exemplo, na sala de aula (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006).

De modo geral, o léxico pode ser entendido como conjunto de palavras de uma língua, e inclui desde os monossílabos e vocábulos simples até sequências complexas formadas de vários vocábulos, e mesmo frases inteiras como é o caso de muitas expressões idiomáticas e provérbios (BIDERMAN, 1996). O vocabulário seria o subconjunto do léxico geral, podendo ser o conjunto dos vocábulos utilizados numa região, numa certa época, numa profissão, ou por uma pessoa, num determinado discurso. Entretanto, importa esclarecer que, para esse trabalho, léxico e vocabulário serão entendidos como sinônimos.

Para alguns pesquisadores do léxico, em todas as disciplinas escolares, o conhecimento lexical é fundamental para o desenvolvimento de novas estruturas conceituais e compreensão de ideias cada vez mais sofisticadas. O vocabulário está diretamente relacionado com a aquisição de conhecimento. Isso se dá, segundo esses pesquisadores, principalmente por que as palavras expressam e permitem aos aprendizes ampliar sua compreensão do mundo

à sua volta, independentemente do nível de instrução de cada um, em uma determinada área de estudo. E o ensino de vocabulário pode promover ainda mais o aprendizado (BLACHOWICS; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006; BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 1995).

Garcia (1998) afirma que um vocabulário escasso e inadequado mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador. Nesse sentido, a competência lexical, ou a limitação dela, parece produzir muitos efeitos, entre eles a dificuldade de assimilar conceitos, refletir, escolher, julgar. Liberto e Fulgêncio (2012) acrescentam que o conhecimento das palavras empregadas na composição de um texto é fundamental para o sucesso da decodificação e da interpretação do material lido. Diferentes pesquisadores têm verificado que o vocabulário desconhecido diminui a velocidade de leitura e interfere na fluência e no fluxo de obtenção de informação (STANOVICH, K. E., 1986; DUARTE, 2011). A respeito disso, Duarte (2011), assim como outros autores, também chama a atenção para a importância do fator da reciprocidade em leitura ao afirmar que:

Crianças com maior capital lexical leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura (DUARTE, 2011, p. 10).

A reciprocidade entre ganho lexical e a compreensão em leitura tem em Stanovich (1986) um estudo bastante detalhado. Essa autora ficou conhecida por relacionar esse fluxo de ida e volta à uma passagem bíblica<sup>5</sup>, (Mateus 25:29), ficando essa relação conhecida na Linguística como “Efeito Mateus”. Veremos, logo a seguir, que esses estudos também vão dar suporte a uma hipótese para o ganho lexical, a da reciprocidade.

A relação entre conhecimento lexical e compreensão leitora vai além do número de palavras reconhecidas pelo leitor. Essa complexidade é apontada por Finger-Kratochvil (2010) ao referir-se a Ruddell (1994), que relaciona o conhecimento prévio às informações disponíveis no texto, à atitude em relação ao texto e às interações sociais, como fatores envolvidos no processo de compreensão textual. Vários outros estudiosos buscam justificar ou explicar a relação entre competência lexical e compreensão leitora.

Para Anderson e Freebody (1981), três são as hipóteses que podem levar a explicação dessa relação. Em linhas gerais, a primeira, chamada hipótese *Instrumentalista*, tem relação direta com o tamanho do vocabulário do leitor. Ou seja, para essa hipótese, quanto maior for o capital lexical do leitor, mais chance terá de alcançar o sucesso na compreensão. A segunda

---

<sup>5</sup> Passagem Bíblica de Mateus 25:29 “Porque aquele que tem muito receberá mais e assim terá mais ainda; mas quem não tem, até o pouco que tem será tirado dele” (BÍBLIA SAGRADA – NTLH, 2012).

hipótese, nomeada de hipótese do *Conhecimento*, tem no domínio dos conceitos tratados no texto a preponderância da compreensão bem sucedida. Em outras palavras, quanto mais se sabe sobre o assunto tratado, mais oportunidade terá o leitor de fazer uma leitura eficiente. A terceira hipótese, a da *Aptidão*, tenta explicar a relação entre conhecimento vocabular e compreensão leitora por meio da capacidade verbal, relacionada com a inteligência. Os indivíduos que possuem essa aptidão terão condições melhores de aprender palavras e, conseqüentemente, um conhecimento lexical mais amplo e apurado.

Objetivando aprofundar um pouco mais os estudos que dizem respeito à complexidade e à importância da relação entre competência lexical e leitura é importante acrescentar uma quarta hipótese, a da *Reciprocidade*, mencionada anteriormente. Baseada nos estudos de Stanovich (1986), busca-se na hipótese da reciprocidade entre leitura e ganho lexical, também conhecida por “Efeito Mateus”, uma possível explicação para a relação entre o ganho lexical dos leitores que leem muito e assim aprendem mais palavras e conhecimentos gerais, e o que se passa entre os leitores, que leem cada vez menos, reduzindo as chances de ganho na construção de vocabulário, assim como da compreensão geral do que lê. Conforme essa hipótese, portanto, quem ler mais aprenderá mais e nesse contínuo ganhará cada vez mais conhecimento lexical e desempenho na leitura. O oposto se dará aos que lerem pouco, o que pode levá-los ao total desprestígio da leitura. Essa dinâmica se revela num processo de correspondência mútua, a reciprocidade.

A relação entre conhecimento lexical e compreensão leitora é bastante clara, contudo bastante complexa, como se pode observar. Assim, em conformidade com Finger-Kratochvil (2010), mais importante do que julgar uma ou outra hipótese (estudo) como a mais explicativa da relação entre compreensão e vocabulário, é ter entendimento da interação entre elas. Observando a contribuição de cada uma delas nessa relação, o que se sobrepõe é a importância da leitura, da imersão nessa prática, o mais cedo possível - hipótese que não é possível refutar.

Na seqüência, trazemos o aporte teórico que oriente para as nuances do processo de conhecimento de uma palavra.

### **2.2.1 Competência lexical**

As questões que envolvem a construção do léxico são vastas e abrangem aspectos multidimensionais, entre eles os linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. É possível encontrar na literatura muitas pesquisas nas quais a definição de competência lexical está

estritamente relacionada aos aspectos quantitativos, ou ainda, que reconhecem a extensão do vocabulário do aprendiz como indicador de sua competência lexical. Por sua vez, a construção de níveis de conhecimento das palavras introduz o aspecto qualitativo ou de profundidade da competência lexical, ou do conhecimento da palavra. Esses aspectos demonstram que a competência lexical pode ser medida de maneiras distintas, sob diferentes propósitos para a aquisição<sup>6</sup> de vocabulário, na medida em que eles vão se relacionando com outras dimensões do desenvolvimento lexical, principalmente no que diz respeito à da profundidade.

Para a Psicolinguística, a construção do léxico de cada indivíduo é um processo de análise e construção do conhecimento sobre diferentes aspectos das unidades que o compõem, que se modificam à medida que a construção da língua se processa (CLARK, 1997). A definição de competência lexical está relacionada ao processo que permeia o conhecimento e a habilidade de utilizar o vocabulário de uma língua, além de compreender os elementos lexicais e gramaticais dessa língua.

Em diferentes áreas do saber linguístico, além de se ressaltar a importância do papel que o conhecimento lexical desempenha nas várias tarefas comunicativas, também se destaca sua expansão contínua. Afinal, quase todos os dias aprendem-se novos itens lexicais e/ou facetas de outros que se conhecia (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Essas facetas dão indícios de quanto é complexo o processo de aquisição lexical.

Os aspectos que compreendem essa complexidade do conhecimento lexical podem variar, conforme autores e pesquisas, entretanto, estão na amplitude (*size*) e na profundidade (*depth*) do léxico as possibilidades de aprendizagem contínua de vocabulário por toda vida, o que eleva a importância do estudo do léxico para a compreensão leitora (RICHARDS, 1976; LEFFA, 1996).

O que significa conhecer efetivamente uma palavra envolve questões complexas, interdimensionais, difíceis de conceituar, mas que, com poucas divergências, a literatura tenta dar conta. Leffa (2000), por exemplo, trata o desenvolvimento lexical em três dimensões definidas como *quantidade*, *profundidade* e *produtividade*. Segundo esse autor:

conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras - só permitindo a criação de textos onde os

---

<sup>6</sup> Considerando nossa ênfase nos aspectos internos do desenvolvimento lexical (foco no aluno), nesse trabalho trataremos como *aquisição* o que se aprende de forma autônoma, natural, por entender que é um processo global e que pode ser estratégico. E por *aprendizagem* de vocabulário o que pressupõe instrução deliberada por alguém ou algo. Por considerar que o livro didático parte de um contexto sistematizado de ensino e aprendizagem, nessa pesquisa, o termo *aprendizagem* de vocabulário se aproximou mais do processo que se observa.

equilíbrios interno e externo, em seus inúmeros aspectos, possam ser mantidos (LEFFA, 2000, p. 24).

A dimensão da *quantidade*, segundo seu proponente, considera a aquisição lexical num contínuo de palavras conhecidas pelo falante. A competência lexical é medida pelo número de palavras que se conhece. A dimensão da *profundidade* considera a evolução do conhecimento, que pode ser nenhum ou superficial a um conhecimento profundo da palavra, podendo estabelecer relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos, etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras).

A dimensão da *produtividade* considera a oposição entre conhecimento receptivo e conhecimento produtivo do léxico. Esse conhecimento diz respeito à capacidade do aprendiz em reconhecer um número muito maior de palavras a partir do *input* (ouvir/ler) em relação à capacidade de produzi-las ao falar e escrever (*output*). Essas dimensões, conforme a literatura em foco, interagem numa perspectiva de ampliação do capital lexical, o que permite que o vocabulário receptivo, com os encontros constantes, passe a compor o produtivo. Esse processo não é simples, pois, demanda frequentes e produtivos encontros com a palavra alvo.

Tais questões, de natureza cognitiva e social, podem dar elementos para explicar como o nível de aprendizado pode determinar o contexto de uso de uma determinada palavra pelo leitor, visto que nem todas as palavras que o leitor conhece são efetivamente usadas por ele na sua produção oral e/ou escrita. Segundo Kamil e Hiebert (2005), isso decorre do fato de o léxico receptivo ou passivo diferir do ativo ou expressivo. Enquanto o ativo parece servir à expressão do pensamento, o passivo é responsável pela compreensão de tudo que é produzido verbal ou oralmente. Portanto, o léxico passivo abrange as palavras ouvidas ou lidas em situações diversas e cujo significado é compreensível, entretanto, não é utilizado em produções orais e escritas. Por sua vez, o ativo compreende as palavras frequentes e usuais, que estão disponíveis e que podem ser empregadas em qualquer situação de uso. É importante destacar que, segundo os autores, a falta de clareza na distinção entre vocabulário passivo e ativo, pode levar a confusão e desacordo sobre os resultados da pesquisa e a implicações educacionais (Ibid., 2005).

Compreender os diferentes tipos de léxico (passivo e ativo) é importante para professores e estudiosos, pois pode dar indícios de como se processa a aprendizagem e o desenvolvimento lexical. A complexidade da competência lexical perpassa por essa distinção e parece ter nela uma de suas bases.

Nagy e Scott (2004) contribuem para esses estudos e apresentam cinco aspectos que envolvem a complexidade do conhecimento vocabular, reconhecidos por pesquisadores da

área. O primeiro, o da *incrementalidade*, propõe o conhecimento de uma palavra em níveis ou graus. O aspecto incremental ajuda a explicar como, por intermédio do contexto, pode-se ganhar, incidentalmente, uma grande gama de conhecimento lexical. Todavia, salienta-se a necessidade da ocorrência de vários encontros com a palavra-alvo, em diferentes contextos de uso, para que um conhecimento razoável seja construído (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

O fato de as palavras possuírem mais de um significado e sentidos múltiplos<sup>7</sup> caracteriza o segundo aspecto, o da *polissemia*. Muitas vezes, somente o contexto poderá indicar de qual sentido a palavra-alvo se reveste, tamanha é a quantidade de significados que determinadas palavras podem assumir.

O terceiro e quarto aspectos, segundo seus proponentes, dizem respeito à *multidimensionalidade* e *inter-relação* do conhecimento das palavras. O primeiro trata do conhecimento das formas falada e/ou escrita, do comportamento gramatical e de colocação, do registro estilístico das relações semânticas que estabelece, entre outros (Ibid., 2010). Enquanto que o aspecto da *inter-relação* envolve as relações de significação entre as palavras, ressaltando-se a importância de observar os movimentos de significação entre a palavra nova, as palavras e aos conceitos já construídos.

O quinto aspecto, o da *heterogeneidade*, tido como bastante intrincado, refere-se ao conhecimento de palavras a partir do tipo de cada palavra, se lexicais ou gramaticais, por exemplo.

Ainda sobre a natureza do conhecimento lexical, Richards (1976) apresenta oito pressuposições, a primeira a respeito do aspecto da amplitude (*size*) do conhecimento vocabular e as demais, do aspecto da profundidade (*depth*). Em síntese, a primeira trata do fator extensivo do vocabulário, em que se podem agregar novas palavras ao léxico individual a todo o momento, potencial abordado no início da seção. As pressuposições que tratam do caráter da profundidade muito se assemelham aos cinco aspectos tratados por Nagy e Scott (2004), e dão conta da complexidade do conhecimento da palavra nos níveis: semântico, pragmático, sintático e morfológico. O trabalho com a aquisição do léxico constitui-se em um desafio para qualquer organização curricular ou plano de aula devido a essas e tantas outras questões que abrangem a natureza da competência lexical. Por isso, na próxima seção,

---

<sup>7</sup> “Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra. A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar mais ou menos o que significa isoladamente e fora do contexto: mais, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato” (VYGOTSKI, 1993a, p. 333).

buscamos apresentar o que as pesquisas e os estudos têm revelado sobre a intrincada relação entre o ensino e a aprendizagem do léxico.

### **2.2.2 Processo de ensino e aprendizagem do léxico**

Para pesquisadores como Blachowicz e Fisher (2000), o principal fator do fracasso escolar é o conhecimento inadequado de vocabulário. Com resultados incisivos, eles reforçam a necessidade de um ensino estratégico do léxico na educação formal, pois o que algumas pesquisas também revelam é a desatenção com o ensino de vocabulário em sala de aula em relação às outras habilidades de letramento (BAKER; SIMMONS; KAMEENUI, 2004). Conhecer os significados de muitas palavras permite o acesso a inúmeros mundos de ideias e informações, além de ampliar a gama de saberes. Um programa abrangente de instrução lexical pode auxiliar a encurtar caminhos para obter esse acesso, ressaltam as pesquisas mencionadas.

A preocupação com a compreensão em leitura tem atribuído à aquisição lexical uma importância antes, como sugere a literatura, negligenciada. Isso parece ter levado estudiosos e pesquisadores à reflexão e à pesquisa das diferentes abordagens de instrução vocabular. Entre eles, Coady (1997), que identifica quatro abordagens em relação a essa questão. São elas:

- a) somente o contexto: todo o vocabulário pode ser aprendido pelo contexto, por meio de leitura extensiva, sem necessidade nem justificativa para instrução explícita de vocabulário;
- b) instrução por estratégia: aqui também o contexto é tido como a maior fonte de aprendizado de palavras, entretanto há divergências quanto a como os leitores-aprendizes lidam com o contexto. Por consequência, é proposta uma instrução de estratégias de aprendizagem específicas para o contexto;
- c) instrução explícita: para seus proponentes, certos tipos de vocabulários requerem uma instrução explícita, utilizando diferentes técnicas de ensino e memorização. Nation (1990), um dos proponentes dessa abordagem, defende que as primeiras 2000 palavras mais frequentes na língua devem ser aprendidas o mais rápido e eficientemente possível;
- d) atividades em sala de aula: defende-se o ensino de itens de vocabulário explicitamente a partir de atividades em sala de aula.

Para Nagy e Scott (2004), a palavra “vocabulário” pode parecer sugerir, para muitos, uma perspectiva reducionista, em que palavras são aprendidas e aprendidas por meio da

memorização de curtas definições, e sentenças são entendidas de baixo para cima, juntando significado de palavras individuais (uma imagem inconsistente com a atual compreensão do processo de leitura). Eles chamam a atenção para o fato de que a ênfase na instrução vocabular deve ser autêntica, significativa e integrada, o que contrasta com a maioria das práticas tradicionais associadas ao vocabulário. Ainda segundo os autores, para que os alunos tenham papel ativo na aprendizagem de palavras e assumam a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento lexical, eles necessitam de, pelo menos, alguma informação sobre a natureza do conhecimento vocabular e dos processos pelos quais ele é adquirido.

Dois aspectos sublinhados por Finger-Kratochvil (2010) para o desenvolvimento da relação léxico e leitura são: a) o ensino de palavras, também chamado de instrução direta e b) o ensino de estratégias de aquisição de vocabulário, ambos situados em um processo de ensino e aprendizagem contextualizado. Tal processo se opõe às atividades comumente encontradas nos manuais didáticos em que ao aluno, na maioria das vezes, é solicitado dar sinônimos ou antônimos para palavras em destaque. Tarefa executada sem reflexão e interação com o contexto<sup>8</sup> do texto e, principalmente, com o contexto de onde provem a palavra. A autora pondera, a partir de Graves (2006) que:

- a) alguma instrução, mesmo que seja apenas a busca do significado no dicionário, é melhor do que nenhuma atenção ao assunto;
- b) os momentos de ensino e aprendizagem que integram informações definicionais e contextuais parecem ser mais eficazes do que a abordagem de apenas um dos componentes;
- c) mais ricos têm se mostrado os momentos de ensino e aprendizagem que ativam o conhecimento prévio e comparam e contrastam os significados da palavra do que aqueles em que apenas a integração de informações definicionais e contextuais são levadas em conta e, finalmente;
- d) os momentos de ensino e aprendizagem que englobam aprendizagem participativa, conhecimento prévio e promovem encontros variados e frequentes com a palavra parecem ser mais eficazes e efetivos do que abordagens que empregam menos tempo ou são menos encorpadas.

Com relação ao ensino de estratégias de aquisição lexical, Finger-Kratochvil citando Graves (2006), ressalta três que podem ser ensinadas: saber usar as pistas dadas pelo contexto

---

<sup>8</sup>Aqui, contexto engloba não só o contexto (pistas contextuais), como também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, conforme Koch e Vilaça, (2006).



para inferir os sentidos das palavras desconhecidas; saber usar as pistas encontradas na estrutura das palavras a fim de reuni-las para construir os significados e saber utilizar o dicionário.

Implementar uma abordagem integrada e abrangente para a instrução de vocabulário é a proposta de vários estudiosos do léxico. Integrada por compreender que o vocabulário é fundamental em todos os graus e em todas as áreas do conhecimento. Abrangente, por entender que a instrução vocabular abrange muito mais do que uma lista de palavras a serem ensinadas aos alunos no início da semana. Pelo contrário, ela envolve uma filosofia comum e práticas compartilhadas, fundamentadas em uma sólida compreensão da base do conhecimento e apoiada por considerações curriculares, bem como procedimentos organizacionais na sala de aula e na escola (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006; ANTUNES, 2012).

O ensino de vocabulário, como mencionamos, requer, entre outras questões importantes, clareza de método e objetivos bem assinalados. Com a finalidade de refletirmos um pouco mais sobre questões pertinentes que envolvem o trabalho do professor, em sala de aula, mas sem pretendermos esgotar tais questões, apresentamos os principais pressupostos teóricos da aprendizagem incidental e intencional.

A discussão sobre a aquisição incidental de vocabulário e a aprendizagem intencional tem papel fundamental nos estudos do léxico e já foi mais antagônica. Hoje estudos têm mostrado a importância de uma síntese, revelando que há um contínuo entre os dois, sem uma fronteira precisa onde começa um e termina o outro (LEFFA, 2000). A aquisição incidental é preponderante nos primeiros anos de vida, na aquisição da linguagem, período em que o importante é a compreensão oral da língua. Só mais tarde, na idade escolar é que a aprendizagem intencional ganha seu espaço e importância no desenvolvimento da competência lexical.

Outros pesquisadores também contribuem para a questão, a exemplo de Nagy (1988). Segundo esse autor, a aquisição incidental se dá quando o significado do texto e não especificamente a aprendizagem de palavras novas é o objetivo maior; a aquisição de vocabulário ocorre sem ensino, ou seja, sem nenhum tipo de instrução formal. Ponto de grande relevância em favor da aquisição incidental pelo contexto diz respeito ao fato de que a leitura resulta em um conhecimento profundo do vocabulário; em textos autênticos, as palavras são encontradas em uma grande variedade de contextos, o que permite ao aprendiz assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas de uma maneira muito mais profunda (Nagy, 1988). Entretanto, Leffa (2000) destaca que a aquisição incidental efetiva “depende de

vários fatores, nem sempre presentes nas tarefas executadas pelos aprendizes, incluindo o uso da atenção, um domínio básico lexical de alguns milhares de palavras, uso adequado de estratégias de aprendizagem, capacidade de inferenciação”. Nagy e Anderson, a respeito, afirmaram que:

Qualquer programa de instrução direta de vocabulário deve ser concebida em pleno reconhecimento de que ele pode cobrir apenas uma pequena fração das palavras que as crianças precisam saber. Tentar ampliar o vocabulário das crianças ensinando-lhes palavras, uma por uma, dez por dez, ou mesmo cem por cem parece ser um exercício de futilidade. Instrução vocabular deveria ensinar habilidades e estratégias que ajudam as crianças a se tornarem aprendizes independentes palavra. [...] tal instrução vai dar à criança uma vantagem em lidar com o oceano de palavras não instruídas (NAGY; ANDERSON, 1984, p. 328, tradução nossa).

Tanto a aquisição incidental e a aprendizagem intencional estão sujeitas à variável de profundidade de processamento que ocorre em relação à palavra que está sendo adquirida. O conhecimento prévio, a frequência da palavra e as atividades que o leitor vai desempenhar a partir do primeiro encontro com a palavra, poderão determinar a sua aprendizagem e o nível de conhecimento lexical. Entretanto, o ensino do léxico, seja incidental ou intencional, quando amparado pelo conhecimento de estratégias adequadas pode ser tornar um processo mais produtivo, pois, a aquisição incidental do léxico parece ser um processo natural e espontâneo, contudo, ela é gradual, desenvolvendo-se a cada novo encontro com as palavras (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

A instrução direta tem sido vista nos dias atuais, muitas vezes como tabu, mas ela ainda se faz necessária para que muitos estudantes adquiram o conhecimento sobre no mínimo 3000 palavras, de forma que tenham alguma chance de ler textos de forma independente, e comecem a adquirir uma quantidade significativa de vocabulário por conta própria (ZAHAR; COBB; SPADA, 2001).

Ao darmos sequência às bases conceituais desse referencial, buscamos nos estudos sobre a consciência metacognitiva e metalinguística, aprofundar as reflexões acerca do processo de aquisição lexical.

### **2.2.3 Consciência metacognitiva e metalinguística**

Para a pesquisa em leitura é muito importante entender o que são as estratégias de leitura e as diferenças potenciais entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Para Kleiman (2011), estratégias de leitura são operações irregulares para abordar o texto, que podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que, por sua vez, é inferida a partir do

comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, a partir de suas respostas quando indagado sobre o texto, dos resumos que possa vir a fazer, de paráfrases, se ele manipula ou não o texto, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê, entre outros.

A metacognição é considerada a consciência e o controle que os indivíduos têm sobre os processos cognitivos de sua aprendizagem. A importância da consciência metalinguística no processo de conhecimento da palavra é abordada por Nagy e Scott (2004). Conforme esses autores, metalinguagem é a capacidade de refletir e manipular as características estruturais da língua, uma subcategoria da metacognição.

Fazem parte da consciência metalinguística: a consciência fonológica, a morfológica e a sintática (NAGY, 2007). Os autores citam como exemplo o uso das pistas contextuais e da morfologia na obtenção do significado de uma palavra desconhecida, que requerem certo grau de consciência metalinguística (NAGY e SCOTT, 2004). Finger-Kratochvil (2010) também ressalta a importância de o ensino e da aprendizagem do léxico centrarem-se nos aspectos metalinguísticos, a exemplo da compreensão de definições, o uso efetivo do contexto na recuperação das pistas (pistas sintáticas) e o conhecimento da estrutura das palavras (morfologia).

O leitor precisa conhecer estratégias de aprendizagem que auxiliam no processo de leitura e que ampliam o conhecimento lexical. Entre elas, a capacidade de avaliar a própria compreensão. Nessa tarefa, o leitor deve ser capaz de tomar decisões quando há problemas com a própria compreensão. Se o problema for de desconhecimento lexical, por exemplo, ele precisa discernir qual estratégia lhe será mais eficaz. São esses aspectos estratégicos de leitura e a capacidade natural de reflexão, característicos de cada indivíduo (psicogenéticos), aliados aos componentes instrucionais da educação que formam o campo específico da metacognição da leitura (LEFFA, 1996). Interessa para esse campo de estudo, o monitoramento da compreensão feita pelo próprio leitor enquanto ele lê. O pensamento acerca dos nossos próprios pensamentos, por exemplo, quando refletimos se sabemos algo, se estamos compreendendo, ou se cometemos um erro (SMITH, 2003).

Para Kleiman (2011), duas são as características do leitor experiente que tornam sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional. A primeira característica seria a intencionalidade da leitura, ou seja, ele deve saber para quem está lendo, e a segunda se compreende o que lê, lançando mão de estratégias quando encontra problemas na compreensão. A automonitoração da compreensão, segunda característica, só é desenvolvida devido à primeira, o objetivo para a leitura. É apenas nesse caso que ocorre essa

automonitoração, pois o leitor fica atento para a (falta) compreensão, pois atingir seu objetivo depende do sucesso em sua compreensão.

Na seção 2.3 focalizamos o que a literatura da área tem investigado, constatado e proposto para o comportamento autônomo e estratégico do leitor.

### 2.3 O LEITOR ESTRATÉGICO

Estratégias são recursos que os leitores têm à sua disposição no processo de aprendizagem para auxiliar a resolver problemas, para conseguir uma informação por meio da leitura, para compreendê-las, e a partir desse processo adquirir novo conhecimento ou reconstruir os existentes. Elas se configuram em uma série de habilidades, usadas conscientemente, com fim específico, e envolvem a capacidade de monitorar a aprendizagem, respondendo-lhe adequadamente. Para tanto, planejar as tarefas, selecionando habilidades necessárias e verificando, num processo contínuo, sua eficácia parece ser um dos principais propósitos das estratégias (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Para Solé (1998, p.70), é possível conceber estratégias como procedimentos elevados, de natureza cognitiva e metacognitiva e que não podem ser tratadas como técnicas precisas, caracterizando-se pela capacidade de representar, de analisar os problemas, e pela flexibilidade para encontrar soluções.

A partir desse conceito, é possível dizer que ser estratégico é ser capaz de autorregular sua aprendizagem de acordo com as necessidades que se põem, é algo que precisa ser ensinado, dificilmente aprenderemos a fazer uso de estratégias sem nenhuma instrução. O ensino explícito de estratégias de aquisição lexical pode fazer parte do currículo no processo educacional, em qualquer grau ou estágio da aprendizagem, pois o desenvolvimento de capacidades e habilidades é um processo contínuo, que exige propósito e esforço (COADY, 1997; FINGER-KRATOCHVIL, 2009, 2010).

Três pontos fundamentais para definir um comportamento estratégico são: um sujeito capacitado; um objetivo atingível e uma ação possível que o sujeito possa realizar para atingir um estado final desejável. Isso implica em que o sujeito julgue e selecione uma alternativa de ação, de maneira consciente e deliberada, que seja, para o momento, mais adequada do que as outras para se chegar ao objetivo estabelecido, ou ainda – reflita sobre seu próprio pensar – uma questão chave do comportamento estratégico (PARIS, LIPSON E WIXSON, 1983).

De acordo com Finger-Kratochvil (2010), os mecanismos de autorregulação, a exemplo da monitoria, precisam ser desenvolvidos por meio de um processo de ensino e

aprendizagem que considere a metacognição como parte integrante do currículo sobre a leitura e auxilie os alunos a empregar um número maior de recursos para efetivar o processo de compreensão. A esse respeito, Duarte (2011) avalia que a consulta às enciclopédias infantis e dicionários, em papel ou eletrônicos, bem como ao corretor ortográfico, deve também ser encorajada a partir do momento em que as crianças já automatizaram o processo de decodificação.

A diversidade de estratégias atende a distintos propósitos da aquisição lexical. Enquanto algumas são importantes para a construção do sentido e compreensão imediata do texto, outras têm seu potencial para dar suporte à memória, num processo de revisão e enriquecimento gradual e contínuo do desenvolvimento lexical. Três tipos de conhecimento norteiam as escolhas do leitor durante o processo de conhecimento de uma nova palavra. São eles o declarativo, o procedimental e o condicional.

Considerados fundamentais para o comportamento estratégico, os conhecimentos declarativo, procedimental e condicional relacionam-se com saberes que, articulados, podem levar o leitor a ser bem-sucedido no uso das estratégias de aquisição lexical. Individualmente, o conhecimento declarativo está ligado ao saber “o quê”, ou seja, ao conhecimento sobre a existência de estratégias, por exemplo. O conhecimento procedimental relaciona-se ao “saber como”, isto é, ao modo de executar a ação. Saber utilizar estratégias de pré-leitura, por exemplo, é um conhecimento procedimental. Por estar o comportamento estratégico ligado às questões de intencionalidade e autocontrole, o conhecimento condicional, por sua vez, tem na motivação para a tarefa, um de seus fundamentos. Envolve, portanto, saber “quando” e “por que” utilizar determinada estratégia (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

Nas próximas seções, procuraremos detalhar as estratégias de aquisição lexical, foco dessa pesquisa, além de ponderar a respeito de sua importância no processo de ensino e aprendizagem do léxico.

### **2.3.1 Estratégias de aquisição lexical**

As pesquisas em leitura com foco no aprendiz têm atribuído considerada importância às estratégias de aprendizagem que auxiliam no processo de leitura e ampliam o conhecimento lexical (LEFFA, 2000), além de estudar como são desenvolvidas na prática, e suas implicações nos processos psicolinguísticos e metacognitivos do leitor (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Nesse contexto, se inserem as estratégias de aquisição lexical ou de desenvolvimento lexical, que têm grande potencialidade para aumentar a compreensão leitora,

na medida em que auxiliam no reconhecimento e aquisição do significado de palavras desconhecidas.

A literatura apresenta um número diversificado de estratégias para aquisição do léxico, na maioria das vezes, incorporadas entre as estratégias de leitura. Entretanto, o uso das pistas contextuais, das morfológicas, e o uso do dicionário são estratégias que merecem nossa atenção em maior grau, devido ao seu grande potencial para o desenvolvimento da competência lexical. Elas são fonte de informação para o leitor no processo de compreensão leitora e, portanto, saber utilizá-las colabora para a construção da autonomia do leitor (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SOLÉ, 1998; BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006).

Em defesa do ensino de estratégias do léxico, estão pesquisadores que alertam que é impossível ensinar diretamente o significado de cada palavra que os professores desejam que os alunos aprendam. Desse modo, ressaltam a importância de se incluir programas de desenvolvimento de vocabulário. Esses programas deveriam instruir o ensino de estratégias de aprendizagem de palavras, que precisa ser seletivo, organizado e sistematizado (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006; LEFFA, 2000; GRAVES, 2006).

Segundo pesquisadores da área, entre eles os citados no parágrafo anterior, três são as estratégias que os alunos podem usar para descobrir o significado das palavras por conta própria: análise morfológica, análise contextual e de referências (dicionários). Em cada uma, os alunos precisam ser ensinados, tanto no conteúdo quanto nos elementos processuais, com o objetivo de que possam decidir quando usar uma estratégia específica e, assim poder monitorar o grau em que a estratégia é útil, para cada palavra em particular (GRAVES, 2006).

Pesquisas confirmam que: a) o contexto é fonte de informações para a construção do sentido das palavras e que a utilização inteligente do contexto pode ser ensinada; b) que a morfologia pode ser uma fonte rica de conhecimentos para os aprendizes; c) que o dicionário e suas entradas e definições precisam ser explorados de forma compreensível e acessível a fim de torná-lo uma fonte de informações eficaz (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006; GRAVES, 2006; FINGER-KRATOCHVIL, 2010)

Além das três estratégias em discussão, Leffa (2000) aponta outros exemplos de estratégias que contribuem para a aprendizagem de novas palavras ou, como enfatiza o autor, favorecem a consolidação de novas palavras na memória de trabalho, uma vez que o reconhecimento das palavras envolve conhecer sua forma e conteúdo. Ressaltamos dentre elas: a atenção ao início, meio e extensão da palavra; a construção de imagem mental do significado das palavras e a criação de exemplos e paráfrases com as palavras. Todas essas

estratégias demandam um esforço consciente do leitor e são de grande importância para a elucidação do significado, a retenção e a reativação da palavra na memória. Portanto, nas subseções seguintes, trataremos das três estratégias alvo desse estudo: o uso do contexto; das pistas morfológicas e do dicionário, em separado, objetivando o detalhamento de cada uma delas.

### 2.3.1.1 As pistas contextuais

Dentre as estratégias do léxico, valer-se do contexto para interpretar palavras total ou parcialmente desconhecidas, parece ser a mais recorrente, segundo pesquisas da área (NAGY; SCOTT, 2004). Essa parece ser a estratégia que mais propicia o conhecimento e aprofundamento dos níveis de significação de novas palavras (STERNBERG; POWELL, 1983). Porém, a dinamicidade dessa estratégia está bastante atrelada ao grau de proficiência do leitor e de implicações de memória (CAIN, 2009; NAGY e SCOTT, 2004).

Há décadas pesquisadores têm revelado a potencialidade das pistas contextuais para a aquisição e/ou ampliação dos significados das palavras. No foco das pesquisas estão os mecanismos de (in)sucesso das pistas contextuais para a ampliação do conhecimento lexical, destacando a importância do vocabulário para as habilidades verbais e para a aprendizagem (FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

O uso das pistas contextuais, assim como a morfologia (partes das palavras) são consideradas as duas maiores fontes de informação imediatamente disponíveis para o leitor que se depara com uma palavra nova (NAGY e SCOTT, 2004; FINGER-KRATOCHVIL, 2010). A análise contextual implica a habilidade de reconhecer palavras desconhecidas e seus significados mediante a posição ou função da palavra, dentro de um padrão familiar de oração (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005). Portanto, o leitor precisa estar atento aos indícios<sup>9</sup> marcados no texto para se chegar ao possível significado da palavra desconhecida. Esse processo requer atenção, pois, dependendo da construção textual e de outros fatores extralinguísticos é comum ocorrer equívocos.

Muitas vezes, a palavra é claramente definida no contexto, mas quando isso não acontece é preciso identificar as pistas ou indícios do possível significado da palavra-alvo. Segundo Allende e Condemarín (2005), as principais pistas contextuais são as verbais, entretanto é possível identificar indícios dados pelas ilustrações (figuras que acompanham a palavra ou expressão) e pela experiência do leitor (conhecimento prévio). Os indícios verbais

---

<sup>9</sup> Para maior detalhamento dos Indícios Contextuais, ver Allende e Condemarín, 2005, p. 79 a 81.

geralmente se localizam nas palavras e orações que constam antes ou depois da palavra-alvo, advertindo sobre sua possível natureza ou significado. Também os sinônimos (feliz e [contente]), as sínteses (a uva, a laranja, são [frutas]), a definição (palavra-alvo é definida), expressões familiares (alô) e outros, são indícios que colaboram para a busca do reconhecimento do significado das palavras. Ainda segundo os autores, a análise contextual deve ser iniciada juntamente com a alfabetização e continuar indefinidamente.

Estudos recentes sugerem que a instrução de uso do contexto envolve um bom planejamento, instrução explícita, prática e *feedback*, andaimes que levam a mais responsabilidade do aluno, e um foco metacognitivo (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006).

Autores como Alliende e Condemaráin (2005) e Watts-Taffe e Truscott (1996), apud Blachowicz; Watts-Taffe; Fisher, (2006), trazem, de forma bastante didática, procedimentos que orientam o professor e o aluno para o uso das pistas contextuais. Entre outras sugestões para desenvolver o reconhecimento das palavras por meio das pistas contextuais em sala de aula estão: identificar a palavra desconhecida; olhar para dentro da frase para localizar possíveis pistas; se necessário, procurar na frase anterior e na posterior em que aparece a palavra desconhecida; se um aluno pensar que há indícios suficientes para dar um palpite no significado da palavra, importa estimular para que o faça; em seguida, o professor precisa verificar se o palpite faz sentido na frase e, se o aluno não chegar a nenhuma suposição, consultar outro recurso, como o dicionário, para verificar o significado da palavra.

Importa, ao ensinar os alunos da utilização de pistas de contexto, que os professores modelem seu próprio uso da estratégia, proporcionando aos aprendizes tempo para praticar em equipes ou em pares, com o apoio e *feedback* (prática guiada), dar tempo para a prática independente e, frequentemente, lembrar os alunos de quando e onde eles podem aplicar a estratégia. Como eles trabalham em direção a total independência e automonitoramento, são princípios de grande relevância para o desenvolvimento dessa estratégia (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006).

Encontradiça é a informação de que a maior parte do vocabulário é aprendida a partir do contexto, por ser a instrução direta de todas as palavras algo praticamente impraticável (LEFFA, 2000; NAGY e SCOTT, 2004). Dessa forma, a atenção se volta para alguns fatores como a qualidade do texto - diversidade e variação de informações apresentadas no contexto - e o número de vezes que uma palavra precisa ser encontrada pelo leitor para ser aprendida/inferida por meio das pistas contextuais. Esses fatores costumam instigar novas



pesquisas e reflexões entre os estudiosos, uma vez que há muitas questões que competem nesse processo.

A seleção dos textos é importante porque as pessoas têm interesses específicos e conhecem o mundo através desses interesses. Esse conhecimento de mundo pode dizer qual é o significado da palavra desconhecida quando ela ocorre significativamente dentro de um texto, levando à aquisição se a palavra retornar mais vezes e ao descarte se a aparição for única (LEFFA, 2000, p. 29).

As pesquisas em aquisição lexical por meio das pistas contextuais possuem algumas controvérsias, dentre elas, está o número de vezes que uma palavra deve ser encontrada para ser aprendida. Mesmo com critérios semelhantes, as estimativas variam de seis a vinte vezes. Outra questão diz respeito ao tipo de contextos que são facilitadores da aprendizagem. Estudos têm divulgado que riqueza e informatividade contextual são os melhores condutores para a aquisição, outros que riqueza de contexto desvia a atenção a partir do nível lexical e produz pequena aquisição (LEFFA, 1996; ZAHAR; COBB; SPADA, 2001).

Na busca por respostas, Zahar, Cobb e Spada (2001), mencionam estudos que mensuraram o número de vezes que uma palavra precisa ser encontrada pelo leitor para que seu significado seja apreendido em algum nível, e citam estudiosos como Saragi, Nation e Meister (1978), que identificaram que palavras apresentadas para aprendizes em número inferior a seis vezes foram aprendidas por metade deles, enquanto palavras apresentadas seis ou mais vezes foram aprendidas por 93% dos leitores, sugerindo um limiar de seis encontros. A pesquisa Nation (1982) também é citada no estudo por contribuir fortemente com essa discussão, devido a apresentar um resultado de dezesseis encontros, como o mais comum na literatura. Outro estudo que parece confirmar o de Nation é o de Jenkins, Stein e Wysocki (1984). Segundo Zahar, Cobb e Spada (2001), esses pesquisadores descobriram que somente 25% dos aprendizes tinham aprendido uma palavra depois de 10 encontros. Por meio dessas investigações, os autores concluem que a proficiência em leitura do aluno deve ser levada em consideração na elaboração de estudos futuros de frequência.

A questão que diz respeito à riqueza de contexto e suas implicações para a aprendizagem de palavras através do contexto, também é um campo de investigação. Sobre isso os mesmos autores afirmam que:

Palavras aparecem em textos verdadeiros em uma variedade uniforme de tipos de contexto, de modo que com um mínimo de frequência (em interação com o conhecimento prévio do aprendiz) todos esses tipos de contexto serão apresentados ao aprendiz e a palavra, provavelmente, será aprendida<sup>10</sup> (ZAHAR; COBB; SPADA, 2001, s/p., tradução nossa).

<sup>10</sup> “Words appear in natural text in a uniform variety of context types, so that with a minimum of frequency (and in interaction with the learner’s prior knowledge) all of these context types will be presented to the learner and the word is likely to be learned.”

Esses estudos corroboram a relevância da construção de estratégias de aquisição lexical a partir do contexto, considerando o nível do aluno, seus interesses e seu conhecimento prévio. O uso das pistas contextuais é uma estratégia de grande aporte teórico e têm para a competência leitora grande importância, uma vez que será por meio dos textos que, num processo contínuo e duradouro, desde a infância, serão, grande parte das palavras, independentemente do nível de profundidade do conhecimento do seu significado, reconhecidas/aprendidas e incorporadas no léxico de cada indivíduo.

### 2.3.1.2 As pistas morfológicas

Outra estratégia que pode auxiliar na aquisição lexical é a das pistas morfológicas que as palavras fornecem. A análise das características morfológicas, também conhecida como análise estrutural da palavra precisa ser compreendida na perspectiva incremental da aquisição do conhecimento da palavra (CARLISLE; FLEMING, 2003; FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Trata-se de orientar, desde a alfabetização, os alunos/leitores a olharem para as unidades menores das palavras que possuem significado, procurando, a partir delas, inferir o significado da referida palavra (DUARTE, 2011; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005). Envolve o conhecimento dos morfemas que compõem a palavra: radical, prefixos e sufixos, e de uma análise dos significados dos morfemas individuais que podem levar o leitor a compreender o significado das palavras (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; FISHER, 2006). Outra definição para análise estrutural pode ser encontrada em Allende e Condemarin (2005). Para esses autores:

A análise estrutural consiste em reconhecer novas palavras, baseando-se em raízes conhecidas, finais flexionais de uma mesma raiz, palavras combinadas para produzir uma nova (palavras compostas), prefixos e sufixos agregados às raízes (ALLIENDE e CONDEMARIN, 2005, p. 79).

Esse conhecimento também permite uma determinada independência do leitor no processo de aprendizagem lexical, agregando de maneira autônoma, bases para o desenvolvimento da competência leitora, pois dá subsídios concretos para que se possa chegar com mais solidez ao significado da palavra-alvo, segundo Finger-Kratochvil (2010).

A utilização das pistas morfológicas no reconhecimento do significado das palavras não é um processo simples, também exige conhecimento prévio para saber decompor a palavra em seus significados menores, além de uma capacidade de memória favorável à recuperação dos significados de prefixos e sufixos.

Uma das vantagens de ensinar palavras por meio de famílias morfológicas é que os alunos aprendem novas palavras por analogia com palavras familiares. No entanto, a pesquisa sobre a vantagem de ensino com base em pistas morfológicas é escassa, e não parece haver acordo sobre os níveis de ensino em que determinados morfemas deveriam ser ensinados (BLACHOWICZ; WATTS-TAFFE; e FISHER, 2006).

Alliende e Codemarán (2005) pontuam que a análise fônica e a estrutural das palavras andam juntas. As mudanças na estrutura das palavras originadas pelo acréscimo de finais flexionais também resultam de fonemas acrescentados, em que, na maioria dos casos, os prefixos e sufixos constituem sílabas separadas e funcionam como unidades visuais, auditivas e portadoras de significado. Esses autores sugerem ao professor que a partir de atividades, ensine aos alunos o reconhecimento de finais flexionais e de palavras compostas.

Para que as crianças possam usar autonomamente essa estratégia, é importante que o professor construa com os alunos um léxico de consulta, a exemplo de listas de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical, assim como listas com radicais eruditos frequentes nos textos que vão ler (DUARTE, 2011). A construção dessas listas pode ser ela própria concebida como uma atividade de descoberta em que os alunos participam, e que as mesmas sejam atualizadas sempre que se realizem novas aprendizagens.

Para Finger-Kratochvil (2010), um dos grandes propósitos do ensino do conhecimento lexical é a consciência morfológica e o aluno precisa ser instruído, saber o que está envolvido na compreensão, mas essa instrução precisa acontecer da maneira mais contextualizada possível.

Caso o aluno/leitor não consiga construir por meio das pistas morfológicas o significado da palavra, ou não tem segurança no possível significado que as partes das palavras estão a indicar, ele pode, se julgar necessário, buscar no dicionário outros elementos que o ajudem no processo de construção de sentidos.

### 2.3.1.3 O uso do dicionário

A consulta ao dicionário é uma ação deliberada do leitor em busca do significado da palavra desconhecida. Mas, essa ação precisa centrar-se em conhecimentos que facilitam esse processo e assegurem o sucesso desse empreendimento, entre eles os procedimentais e condicionais tratados em seção anterior. Caso contrário, a ação pode não alcançar seu objetivo, além de inibir futuros intentos.

O uso do dicionário, pensado de maneira estratégica para a aquisição de vocabulário, constitui-se na terceira opção na resolução de problemas de compreensão, quando as outras duas estratégias – uso das pistas contextuais e morfológicas – não conseguem trazer, com segurança, o significado da palavra desconhecida. Então, o uso de um dicionário ou fonte especializada é o indicado.

Por ser considerado um dos aspectos fundamentais na construção da competência lexical, o uso do dicionário é entendido como um dos componentes do conjunto de estratégias para o processo de aquisição do léxico (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). A consulta rápida e eficiente do dicionário é uma habilidade básica de estudo que serve de apoio a todo o processo de ler para aprender (SOLÉ, 1998; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011).

A utilização do dicionário está associada ao desenvolvimento de determinadas competências do aprendiz, destacando-se os exercícios com o léxico que incidem diretamente sobre os processos de leitura e produção textual, embora favoreça também outros exercícios voltados a descrições linguísticas (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; KRIEGER, 2005). Grabe e Stoller (1999) preconizam que o uso do dicionário facilita a aprendizagem de palavras de um estado não conhecido para um estado bem conhecido, em um curto período de tempo.

Embora o uso do dicionário possa ser considerado por muitos, como acessível e confiável para a pesquisa da significação das palavras, como estratégia metalinguística também parece pouco utilizada por parte dos leitores e quando empregada, muitas vezes, não alcança seu propósito. Além da quebra no fluxo de leitura, o que muitas vezes desmotiva a prática do seu uso por parte dos leitores, é comum ocorrerem problemas na interpretação das informações nele contidas. Segundo KRIEGER (2007), entre os principais fatores que dificultam a utilização do dicionário por parte dos alunos e, com bastante certeza, de muitos professores, são:

- a) a falta de conhecimento de lexicografia teórica ou metalexicografia, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de professores;
- b) a quase total inexistência de estudos que ofereçam um panorama sistemático e crítico da lexicografia brasileira;
- c) a falta de tradição de crítica lexicográfica no país;
- d) a ausência de conceitos claros sobre a qualidade de dicionários;
- e) a equivocada crença de que os dicionários são iguais, são obras neutras que se diferenciam apenas pela quantidade de entradas. (KRIEGER, 2007, p. 299)

O uso do dicionário requer habilidades de manuseio e reconhecimento de tipos de informações contidas em cada item lexical, além de saber interpretar e selecionar, das opções

de significado oferecidas, qual é o significado correto da palavra no contexto em que está sendo utilizada. Sobre esse aspecto Finger-Kratochvil (2010) menciona estudos que preconizam cinco etapas necessárias ao processo de uso do dicionário. A primeira seria a identificação do problema de compreensão de um item lexical; seguida da decisão de usar um dicionário. Como terceiro passo, necessita-se encontrar a entrada que se busca, para então, localizar a informação necessária na estrutura da entrada e, finalmente, explorar a informação obtida sobre a significação da palavra. O uso eficiente do dicionário poderia ser facilitado se mais professores auxiliassem os alunos-leitores nessa prática, processo que importa começar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e progredir para os anos finais, na avaliação de estudiosos da área.

Allinde e Condemarín (2005) acrescentam a esses estudos a relevância de se praticar a consulta ao dicionário de forma metódica e propõem algumas atividades que podem ser realizadas em sala de aula, com o intuito de exercitar habilidades de consulta ao dicionário. Dentre elas, os autores citam: a) ordenar alfabeticamente um número de palavras desordenadas a partir da letra inicial, e posteriormente da segunda e terceira letras da palavra; b) praticar o domínio da sequência alfabética e a rapidez para localizar uma palavra (entrada); c) selecionar, dentre as acepções (significados) apresentadas, aquela que melhor se adapta a certo contexto; d) localizar as letras ou palavras que estão na parte superior do dicionário para observar se a palavra procurada se encontra na página, bem como a primeira e a última palavra dela; e) conhecer as abreviaturas que aparecem nas primeiras páginas do dicionário, para identificar à qual esfera corresponde determinada palavra.

O programa do Ministério da Educação, PNLD - Dicionário possui um documento orientador intitulado Dicionário em Sala de Aula, no qual ressalta os principais objetivos da instrução para a consulta ao dicionário. Para esse documento, são alguns dos objetivos do ensino do uso do dicionário: a) sensibilizar os alunos para os problemas ortográficos; b) desenvolver o vocabulário; c) praticar a capacidade de localização das palavras no dicionário; d) ajudar os alunos a associar as palavras com os cinco sentidos; e) exercitar a memória; f) conscientizar sobre o fenômeno da homonímia; g) organizar o vocabulário por campos temáticos; h) conscientizar os alunos da contribuição de outras línguas ao léxico da língua materna; i) aprender a reconhecer os empréstimos nos dicionários; j) desenvolver a consciência dos usos figurados das palavras e k) familiarizar os alunos com expressões idiomáticas usuais são alguns dos objetivos do ensino do uso do dicionário.

Instruir alunos e professores para a consulta rápida e eficiente ao dicionário requer, para além de programas governamentais, consciência metacognitiva para o uso estratégico. Os

dicionários disponibilizados às escolas públicas pelo MEC, no PNLD 2012, apresentam uma interface atraente, alguns, inclusive com imagens (Tipo 1) e uma proposta lexicográfica para cada nível escolar. No entanto, é preciso torná-los mais familiares e acessíveis aos alunos por meio do contato direto e do conhecimento necessário para utilizá-los com eficiência.

Com base nos conceitos e resultados de estudos apresentados até aqui, tencionamos olhar para o efetivo processo de ensino do léxico nas escolas, na atualidade. Nesse intuito, nas seções seguintes, observamos indícios de como o ensino do léxico está posto no Brasil, ao examinarmos as leis que regulamentam a Educação Básica e seu currículo, além de ações governamentais em relação ao apoio pedagógico para com o processo de ensino e aprendizagem do léxico, e, principalmente, ao investigarmos qual é a relação do livro didático com esses saberes estratégicos, e com o que se encontra nos documentos observados, em relação ao material didático.

#### 2.4 DCNS E PCNS: ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO LÉXICO

Atualmente, os documentos norteadores da Educação Básica Brasileira são a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, aprovado no Congresso Nacional, além da Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (SEB, 2014). Conforme esses documentos, é finalidade da Educação Básica assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art.22, Lei nº 9.394/96 - LDB).

Examinar os documentos oficiais norteadores do ensino da Língua Portuguesa em nosso país constituiu-se um dos objetivos dessa pesquisa, buscando descrever as orientações que visam ao desenvolvimento da competência lexical, a fim de contrastá-las com o que se encontra nos livros didáticos. Com esse propósito, primeiramente, buscamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientações legais e teóricas que pudessem mostrar como essa área do conhecimento está estruturada no currículo e, sendo assim, possivelmente, na prática pedagógica. Entretanto, observamos que o processo de ensino e aprendizagem do léxico ainda precisa de muita atenção por parte desses documentos. Constatamos que neles, as orientações a esse respeito são escassas e sem força de lei. Não que isso seja um requisito. Contudo, a obrigatoriedade legal poderia produzir

mudanças nos materiais didáticos e fazer com que se cumprissem critérios estabelecidos, mas nem sempre considerados.

Desse modo, começamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs são normativas para a Educação Básica e estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A Resolução do CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Sua elaboração pelo CNE foi regida, entre outras leis, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que determina no inciso IV do seu artigo 9º, ser incumbência da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, DCN, 2013, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em consonância com a LDB, têm entre seus objetivos “assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola”. Assim, para o Ensino Fundamental, o referido documento objetiva: “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, e orienta a constituição do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar (BRASIL – DCN, 2013, p. 131). Segundo esse documento, o Projeto Político Pedagógico deve prever na sua organização curricular: “V – a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes (BRASIL – DCN, 2013, p. 50 e 178)”.

É possível verificar que as DCNs são bastante genéricas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, incluindo-se, nessa pressuposição, o desenvolvimento da competência lexical. O que seria o “pleno domínio da leitura” e qual o caminho para se chegar até eles são questionamentos passíveis de se fazer. O documento orienta para o desenvolvimento da “capacidade de letramento dos estudantes” e, por não abordar diretamente o desenvolvimento lexical, em momento algum, nos questionamos quanto ao que pertence ou não a essa “capacidade de letramento” – se nela estaria o trabalho com o léxico. Outro fator a se ressaltar relaciona-se ao fato de o documento dar grande autonomia ao Projeto Político Pedagógico das escolas de educação básica do país e transferindo para ele muitas responsabilidades, dentre elas, poderiam estar as orientações a respeito do ensino e aprendizagem da leitura, e mais especificamente, do léxico.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino de quinta a oitava série objetivam, no processo de ensino e aprendizagem, que o aluno “amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, aumentando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (PCN de LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 32). Para tanto, o documento orienta que a escola deverá, entre outros conjuntos de atividades, progressivamente possibilitar ao aluno o aumento e aprofundamento de seus esquemas cognitivos, por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais não configurem um documento orientador obrigatório da Educação Básica, têm grande abrangência e são materiais de fácil acesso aos professores, atribuindo-lhes grande potencial nas determinações curriculares. Por esses motivos, optou-se por incluí-los e estudá-los nessa pesquisa.

Criados pelo governo federal em 1997, os PCNs são referências para cada disciplina do currículo - não obrigatórias por lei, mas parâmetros a serem seguidos. Eles visam a subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Além disso, trazem uma breve reflexão sobre o trabalho com o léxico em sala de aula.

O documento ressalta que o conhecimento lexical não pode ser tomado como mera apresentação de sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas, mas, que a palavra deve ser tratada como um índice para a construção de sentido, uma vez que as propriedades semânticas delas projetam restrições seletivas. Nessa perspectiva, Os PCNs discutem a importância do conhecimento lexical para a competência leitora, e o papel da escola nesse processo.

Considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente. A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade (PCN, 1998, p.84).

Os PCNs tratam também de outra questão complexa para os estudos do léxico: a questão da (im)precisão do significado de uma palavra quando isolada do contexto. Eles orientam para que, no ensino do léxico, as palavras difíceis não sejam apenas o objeto de estudo, mas que se avalie que elas são constituídas por unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição de sentido, e que, “o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior



linguístico, em função do contexto situacional” (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 84).

Atividades que contribuem para o processo de ampliação do léxico também são propostas pelos PCNs. Dentre elas estão as que orientam para a decomposição da palavra em unidades menores na busca do reconhecimento de suas partes e significados e a derivação de palavras. A orientação é que todas as atividades sejam incorporadas à produção textual, momento no qual o documento indica a elaboração de paráfrases e resumos, favorecendo oportunidades para a discussão a respeito das escolhas lexicais e suas implicações. Para os PCNs a prática da reescrita mobiliza intenso trabalho com essas questões.

Os Parâmetros Curriculares também contribuem para o debate sobre o leitor proficiente e estratégico, chamando “competente”, no documento, e o leitor que, por meio do desenvolvimento de estratégias como a de selecionar, antecipar, inferir e verificar, tem controle do que está lendo, toma decisões diante das dificuldades de compreensão, e comprova suposições. “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos”. (Ibid., 1998, p. 54). Assim leitor competente, para esse documento, é aquele que seleciona o que vai ler, a partir de seus interesses.

## 2.5 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - DICIONÁRIOS (PNLD - DICIONÁRIOS)

O Programa Nacional de Livro Didático – Dicionários (PNLD - Dicionário), coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) também é um programa do Governo Federal, e visa a subsidiar o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Divulgado como “Programa Dicionários em Sala de Aula”, desde 2006, ano que sofreu importantes reformulações, distribui dicionários às escolas públicas de Educação Básica de todo o país. A partir de um conjunto de princípios e critérios que se assemelham aos do livro didático, os dicionários são resenhados no Guia do Livro Didático – volume dicionários – e, assim, como acontece com o livro didático, cabe ao professor e/ou secretarias de educação sua escolha e distribuição, constituindo-se em acervos lexicográficos para cada sala de aula.

Juntamente com os dicionários, as escolas recebem um manual destinado ao professor, com o objetivo de orientar o uso do dicionário em sala de aula. Esse material traz orientações

e esclarecimentos (natureza, funcionalidade e estrutura), além de apresentar propostas de uso pedagógico em sala de aula.

As inadequações dos minidicionários (dicionários escolares), distribuídos nas edições do PNLD/2002 e 2004, considerados “dispersivos e arbitrários” por Rangel (2011), suscitaram mudanças significativas na edição seguinte e chamaram a atenção para outra importante questão no que se refere ao ensino do léxico no Brasil:

(...) a inexistência, nas redes públicas e mesmo nas orientações curriculares oficiais, de uma tradição escolar de uso sistemático de dicionários, impediu que muitos professores, ainda que motivados, assumissem o desenvolvimento da proficiência em consulta como um de seus necessários conteúdos de ensino” (RANGEL, 2011, p.46).

Na busca por melhorias, o Programa PNLD/2006 inova ao definir uma tipologia de dicionários para a escola. A tipologia fundamenta-se na relação entre adequação da proposta lexicográfica de cada tipo de obra à fase de ensino/aprendizagem dos alunos. Para Krieger (2007) essa proposição confirma o papel pedagógico do dicionário, bem como contribui para divulgar o conceito de lexicografia didática<sup>11</sup> no Brasil.

Na última edição, em 2012, a tipologia foi ampliada para quatro tipos, com a inclusão de dicionários para o Ensino Médio. Sob o *slogan* “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”, a tipologia de 2012 está subdividida nas seguintes categorias:

- a) **Dicionários de Tipo 1** - 1º ano do Ensino Fundamental; mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
- b) **Dicionário de Tipo 2** - 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 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.
- c) **Dicionário de Tipo 3** - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; 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.
- d) **Dicionário de Tipo 4** - 1º ao 3º ano do ensino médio; 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.

---

<sup>11</sup> Direcionada para escola, implica dizer, entre outras coisas, que a lexicografia didática deve levar em consideração na elaboração de um dicionário escolar, os objetivos e características do nível de ensino visado.

Os motivos que levaram o Governo Federal a implantar esse programa no país não é algo explícito, porém, é bem provável que a pressão indireta exercida pelos programas internacionais de avaliação do nível de letramento e de proficiência em leitura de alunos da Educação Básica tenha tido um papel significativo (RANGEL, 2011). Pouco questionável parece ser o fato, segundo esse autor, de que esse programa chamou a atenção para o ensino do vocabulário em sala de aula e para as possíveis contribuições que o uso do dicionário pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Os princípios e critérios de avaliação dos dicionários também repercutiram no ensino do vocabulário, em livros didáticos de Língua Portuguesa. Unidades e/ou atividades de compreensão de texto passaram a envolver, em algum nível, reflexões sobre vocabulário, frequentemente com sugestões de atividade que propiciam a consulta ao dicionário (Ibid., 2011). Também com essa expectativa constrói-se essa investigação. Importa identificar se existe o envolvimento, de que trata o autor anteriormente citado, entre as coleções estudadas e os demais materiais didáticos, entre as orientações normativas (diretrizes, programas) e o desenvolvimento das atividades no livro didático. Abordaremos essas questões na seção destinada às considerações parciais.

## 2.6 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – (PNLD 2014)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico (SEB, 2013). Basicamente esse é o processo, mas cada edição do PNLD, historicamente, tem sofrido alterações que segundo o MEC buscam melhorar o processo e qualidade dos livros distribuídos. O PNLD 2014, responsável pela aprovação e distribuição das obras estudadas nessa pesquisa, é objeto de discussão nessa seção, focalizando características e critérios que possam estabelecer relações com esse estudo.

O PNLD/2014, a partir do Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI do Ministério Da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por intermédio da Secretária de Educação Básica, avaliou coleções didáticas para o PNLD 2014. O guia de Livros Didáticos

2014 divulgou e resenhou para escolha, 12 coleções aprovadas, das 23 inscritas, para o segundo segmento do Ensino Fundamental e, portanto, consideradas aptas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, e assim passíveis de escolha e distribuição nas escolas públicas de todo o país. O Guia também traz importantes informações de como as coleções foram aprovadas e por que, explicitando os princípios e critérios tomados pela equipe avaliadora do PNLD 2014 como parâmetros para aprovar ou reprovar as coleções.

O guia PNLD/2014 apresenta aos professores das escolas as coleções didáticas aprovadas pelo processo avaliativo oficial, que é composto por critérios comuns, válidos para todas as disciplinas, e por critérios específicos da disciplina alvo. São seis critérios comuns e sete critérios específicos, além do roteiro de análise. Foram doze as coleções aprovadas, resenhadas e apresentadas pelo guia para os anos de 2014-2016, dentre elas, as duas que fazem parte desse estudo. Os princípios e critérios para a aprovação das coleções são diversos, entretanto, ressaltam-se os que, de alguma forma, têm relação com o foco de estudo dessa pesquisa.

Como *critério comum* para avaliação está o de respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais concernentes ao Ensino Fundamental, ou seja: a Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Podemos observar, portanto, que os PCNs não são considerados como um documento obrigatório a ser observado na construção do livro didático de Língua Portuguesa. Entretanto, na seção “Analisando livros já analisados”, que visa a oferecer um roteiro para a análise e escolha dos livros didáticos pelas escolas, há a informação de que a análise das coleções, por parte da escola, precisa garantir que o material escolhido esteja em conformidade com, entre outros, os “objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, explicitadas por documentos oficiais como os PCNs e/ou as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, assim como as propostas estaduais e municipais (PNLD/2014).” Esta é a única referência aos PCNs encontrada no documento. Ela é bastante genérica e faz alusão apenas aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o EF e, além disso, considerando a não obrigatoriedade das orientações dos PCNs, a análise desse item torna-se mitigada.

Como *critérios específicos* para aprovação de uma coleção estão os relativos ao trabalho com o conhecimento linguístico. E, para esse, o documento avalia que no trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, compreensão textual, construção de conhecimentos linguísticos) é fundamental a diversidade de estratégias, assim como, articulação entre os vários aspectos envolvidos para garantir a progressão nos estudos

(PNLD/2014, p. 38). O documento entende que as atividades de compreensão e interpretação do texto devem ter como objetivo final a formação de leitores e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Assim, só podem constituir-se como tais quando, entre outros, “desenvolverem estratégias e capacidade/habilidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir” (PNLD/2014, p. 18-35).

Quanto aos *critérios específicos* que dizem respeito ao MP, o PNLD 2014 traz cinco, mas, para esse estudo importa destacar dois deles. O primeiro afirma que o MP deve “descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros inclusive no diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários” (PNLD/2014). E o segundo condiciona a avaliação do MP ao dever de “propor formas de articulação entre as propostas e as atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD - Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” (PNLD/2014). Os dois critérios destacados estão estreitamente ligados a questões que essa pesquisa se propõe a investigar, isto é, identificar os objetivos para as atividades propostas nos livros didáticos e verificar a articulação entre políticas públicas, conforme nossos objetivos declarados na introdução e no capítulo destinado à metodologia.

Outro dado importante que o PNLD/2014 revelou em relação às coleções aprovadas, diz respeito à renovação nas publicações: cinco das doze coleções aprovadas são reedições, enquanto que outras sete aparecem pela primeira vez no guia. Esse dado pode ser sinônimo de inovações, não só tecnológicas, mas também didáticas. Esse estudo igualmente poderá trazer alguns indícios quanto a essa questão, considerando que estão envolvidas nessa pesquisa: uma coleção que é reedição – *Português Linguagens* – e a outra – *Projeto Teláris* – que está sendo distribuída pela primeira vez. Ambas em primeiro e segundo lugar, respectivamente, no *ranking* das coleções mais distribuídas no país, conforme informações do sítio oficial do FNDE.

## 2.7 ESTUDOS A RESPEITO DO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DO LÉXICO

Embora o contexto de formação e as mudanças por que têm passado o PNLD sejam de grande importância, essa pesquisa não tem a pretensão de trazer para o debate questões

políticas e históricas do Programa<sup>12</sup>, tampouco as que envolvem o mercado editorial, lugar de um capítulo importante da história do livro didático no país. Contudo, conforme exposto na introdução, o livro didático é de grande importância para a construção, aplicação e desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas de ensino. Por conseguinte, convém, mesmo que em linhas gerais, saber que vieses algumas pesquisas têm revelado a respeito do tratamento dado ao léxico pelos livros didáticos de Língua Portuguesa.

O livro didático é complexo e multifacetado, conforme Bunzen (2014) pesquisador da área, e sua história e edições tem-se tornado em um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento (CHOPPIN, 2004). Para Choppin (2004, p. 549) “seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente”, a respeito do livro didático. Entretanto, estudos sobre o tratamento dado ao léxico no livro didático não parecem ser tão frequentes, conforme constatamos a partir de pesquisa empreendida para esse fim. E, considerando a literatura existente em relação ao léxico, que é extensa e diversificada, essas pesquisas assumem abordagens diversas, a partir de linhas teóricas distintas.

Ao investigarem-se questões referentes ao léxico, mesmo que o *corpus* seja o livro didático, abre-se um leque de estudos bastante significativo devido às vertentes teóricas que subjazem essa área do conhecimento, a exemplo da construtivista, da sociocognitivista e da sociointeracionista. Também é preciso considerar, na busca por pesquisas semelhantes, os níveis de ensino em que as pesquisas existentes têm interesse. Essas características, de certa forma, limitaram o número de pesquisas que poderiam se assemelhar a essa, considerando seu campo de investigação, visto que esse estudo olha para o léxico a partir de um viés cognitivista, pautado em pressupostos da Psicolinguística e buscando a presença de estratégias de aquisição lexical em atividades de vocabulário. Todavia, esse recorte, necessário na pesquisa, não restringiu uma busca que considerou, nos estudos encontrados e na literatura da área, o tratamento dado ao léxico nos livros didáticos, de maneira geral.

Quanto ao tratamento dado ao léxico nos livros didáticos, Ilari (1985) considera que falta criatividade pedagógica na abordagem do vocabulário nos materiais didáticos, apontando quatro questões imbricadas nesse processo. São elas: o ensino de palavras novas através dos clássicos glossários de livros didáticos; a pouca variação nos exercícios; a descontextualização dos exemplos e exercícios e a exclusão de certos fenômenos de significação. Antunes (2012) contribui para essa discussão questionando qual tem sido o lugar

---

<sup>12</sup> Antônio Augusto Gomes Batista, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais é um pesquisador dessa temática.

que o ensino do léxico tem ocupado nos programas de ensino. Para essa autora, o estudo léxico tem ganhado importância nas atividades do ensino. O espaço dado a ele tem sido irrisório e pouco significativo. Ela considera o espaço dado ao léxico em livros didáticos como breve e insuficiente; muitas vezes reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de formação de palavras. Conforme as considerações da autora, o léxico além de ser insuficientemente tratado em muitas propostas de ensino, ganha espaço apenas na sua dimensão morfológica ou semântica, isso ainda de maneira muito restritiva, ou reducionista.

Embora, como foi dito anteriormente, as pesquisas na área de desenvolvimento lexical em livros didáticos diferem bastante quanto ao público estudado e ao aporte teórico assumido, optou-se por citar duas pesquisas que trazem alguns resultados que se relacionam com as questões apontadas pela literatura, observadas acima.

A tese de doutoramento de Dias (2004) descreve e analisa exercícios de vocabulário de livros didáticos com o objetivo de contribuir para uma proposta de ensino do vocabulário para os primeiros anos do ensino fundamental. Ela também propõe e desenvolve oficinas de vocabulário. A autora observa que o estudo do vocabulário, por meio de exercícios, em sua maioria, “solicitam a definição do item lexical, tomado isoladamente, sob a forma de sinônimo, de paráfrase ou de apelo à estrutura mórfica do item, o que acontece, muitas vezes de forma inexpressiva” (DIAS, 2004, p. 192). Para ela, as atividades com sinônimos, na maioria dos casos analisados, são realizadas de maneira descontextualizada, ignorando, muitas vezes, até mesmo a frase em que a palavra se encontra. Optar por atividades como essas, lembra a pesquisadora, dificulta a compreensão global do texto, pois impede que os alunos desenvolvam a capacidade de apreensão e inferência. Tomar a palavra isoladamente também não garante que seu reconhecimento seja instantâneo em outras ocasiões que o aluno se deparar com a palavra, no caso de ela já fazer parte do vocabulário ativo do estudante, alerta a pesquisadora em suas considerações finais.

Outro aspecto abordado por Dias (2004) diz respeito à relação entre o professor e o livro didático. Segundo observações realizadas pela autora, em sala de aula, o professor, de pouco conhecimento na área lexical, aplica as atividades do livro didático, sem uma metodologia mais eficaz e interessante para o aluno. Essa constatação acende ainda mais a discussão acerca da necessidade de professores mais bem preparados e livros de melhor qualidade. Concluindo suas reflexões, a autora ressalta a necessidade de se elaborar exercícios de vocabulário diferenciados e de tomar o dicionário como um importante instrumento de ensino do vocabulário, necessitando ter uso melhorado nas aulas. Concernente à aplicação das

oficinas de vocabulário pela pesquisadora, ela relata que é uma opção metodológica que ajuda os alunos a reter em seu vocabulário ativo as palavras apresentadas nela.

Leal (2003), em sua pesquisa de mestrado intitulada *Exercícios de vocabulário: o léxico no livro didático*, descreveu e analisou exercícios de vocabulário em livros didáticos de Língua Portuguesa - quatro coleções - da 5ª à 8ª série, aprovadas pelo PNLD<sup>13</sup> e que tiveram a melhor qualificação. Também buscou sistematizar as atividades de vocabulário correlacionando-as com correntes linguísticas. Nesse empreendimento constatou um grande número de exercícios que envolvem o significado da palavra e sua relação semântica, além de atividades que abordam aspectos do léxico como a variação linguística e a morfologia. Reproduzimos a seguir apenas alguns dos tipos de exercícios classificados pela pesquisadora e seus respectivos números. Dos 635 exercícios estudados:

- a) 57,95% são destinados ao trabalho com a significação e relações lexicais (sinônimos, parônimos, etc.);
- b) 19,05% são dedicados à variação linguística que é explorada a partir da concepção de formalidade e informalidade (gírias, regionalismos, estrangeirismo) e recebeu 19,05% das atividades;
- c) 11,02% pertencem à morfologia, estudada em 70 atividades. São exploradas nas atividades as partes que compõem as palavras, siglas e classes de palavras;
- d) 2,36%, ou seja, 15 atividades dizem respeito ao dicionário. São atividades de instrução e manuseio.

Leal (2003) considera que o tratamento teórico-metodológico do ensino do vocabulário adotado pelos autores das obras apresenta alguns traços dos pressupostos teóricos da perspectiva sociointeracionista, porém, numa fase de transição, pois segundo a autora, ainda se observa a presença da perspectiva estruturalista em muitas atividades que elegem a frase como seu foco principal. Ela conclui defendendo que o ensino do léxico seja integrado à leitura e à produção textual, considerada a potencialidade do conhecimento vocabular para o desenvolvimento de ambas as habilidades.

Os resultados e reflexões que partiram das pesquisas apresentadas acima revelam que a opção teórico-metodológica do ensino de vocabulário, parece ser, independentemente do nível de ensino (séries iniciais ou finais do EF), a questão que mais carece de melhorias em ambos os estudos. Em concordância com o que postulam Ilari (1985) e Antunes (2012), na abertura dessa seção, as pesquisas mostraram que o ensino do léxico no livro didático de

---

<sup>13</sup> Não identificamos, na dissertação, em qual PNLD os livros didáticos estudados foram aprovados.



Língua Portuguesa necessita de procedimentos que valorizem as escolhas lexicais em função das características e condições do contexto de produção textual. A pouca variação nos exercícios, a descontextualização dos exemplos e exercícios, além da exclusão de certos fenômenos de significação, apontados por Ilari (1985), pareceu ser uma problemática recorrente nos estudos apresentados.

### 3 METODOLOGIA

Apresentamos nesse capítulo as hipóteses e o *corpus* em análise, além da descrição das etapas do estudo do *corpus*. As indagações que motivaram essa pesquisa dizem respeito ao ensino das estratégias de aquisição lexical no livro didático. Questionamos, primeiramente, se as coleções de livros didáticos, no processo de ensino e aprendizagem da competência leitora, apresentam um projeto para o ensino do léxico, visando à construção da compreensão leitora ao longo das unidades e atividades, considerando as três estratégias de aquisição lexical expostas nas seções anteriores, ou seja: o uso das pistas contextuais; morfológicas e do dicionário.

Outras questões levantadas foram: são propostas atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades estratégicas para a formação da competência lexical? Havendo essas atividades, qual dentre as estratégias recebe prioridade? E ainda: as atividades que se apresentam para esse fim têm suporte metodológico em documentos oficiais, caso esses documentos orientem, em alguma medida, esse trabalho? Essas questões de pesquisa implicaram em uma escolha de procedimentos metodológicos que possibilitasse a observação desse fenômeno, e de uma análise quali-quantitativa dos resultados encontrados.

A pesquisa tem como *corpus* duas coleções de livros didáticos destinadas às séries finais do Ensino Fundamental, recomendadas pelo PNLD 2014, e que estão sendo utilizadas em escolas da rede estadual do município de Chapecó, SC, bem como no país, representando o primeiro e o segundo lugar, respectivamente, das coleções mais distribuídas.

#### 3.1 HIPÓTESES

A hipótese principal é a de que o livro didático, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, apresenta atividades que visam ao trabalho com vocabulário; contudo, elas não focalizam o desenvolvimento da competência lexical, considerando um aprendiz autônomo e crítico, capaz de usar as principais estratégias de aquisição do léxico: o uso do contexto, das pistas morfológicas e do dicionário. Essa hipótese foi construída a partir do nosso trabalho como docentes de Língua Portuguesa, que nos levou a observar que o ensino do léxico – mais comumente chamado pela escola de ensino de vocabulário – esteve sempre à margem no ensino formal e regular da língua, limitado, muitas vezes, a pequenos glossários. No entanto, existem novas expectativas por conta de recentes políticas educacionais que orientam o

currículo (DCNs) e lançam mão de orientações como o PNLD - Dicionários, além das pesquisas acadêmicas relativas ao ensino do léxico.

Além da hipótese principal, levantamos outras a ela relacionadas. As hipóteses secundárias são de que:

- a) o livro didático prioriza, por meio da instrução direta, o uso do dicionário, porém, não com o foco no desenvolvimento de habilidades estratégicas de uso para a formação da competência lexical. Essa hipótese deriva de exemplos como o do livro didático *Entre Palavras*<sup>14</sup> em que, sob o título “Quer saber?”, é apresentada ao aluno uma lista de dezesseis palavras extraídas do texto da unidade principal para que os seus possíveis significados sejam, conforme sugere o enunciado da atividade, consultados no dicionário. Entretanto, não há nenhuma outra orientação em relação à atividade;
- b) o livro didático, no processo de ensino e aprendizagem da competência leitora, prioriza de forma implícita o ensino da estratégia do uso das pistas contextuais, na medida em que orienta e se utiliza de questões interpretativas de compreensão textual que levam o aluno a inferir o significado da palavra desconhecida;
- c) quanto às pistas morfológicas, a hipótese é a de que o livro didático não explora o potencial desse conhecimento como uma estratégia para a aquisição lexical, em consonância com estudos trazidos pelo referencial teórico que apontam para esse fato.

De posse das informações coletadas no *corpus*, procuramos verificar a consistência das hipóteses levantadas, de forma a comprová-las ou negá-las. Para tal verificação foi necessária a delimitação de etapas que permitissem detalhar o estudo, dando assim maior coerência para a pesquisa. A seguir são descritas essas etapas e as coleções que constituem o *corpus*.

### 3.2 CORPUS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como *corpus* duas coleções de livros didáticos, ou seja, oito volumes para o ensino de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, constando de dois volumes para cada série, e seus respectivos manuais do professor, doravante MP. Investigamos os livros didáticos selecionados para o triênio 2014 - 2016. Os critérios para a escolha foram dois. Primeiramente, o da atualidade; são coleções pertencentes ao PNLD 2014, portanto, permearão o ensino de Língua Portuguesa no próximo

---

<sup>14</sup> Livro Didático de Língua Portuguesa, *Entre Palavras*, é de Mauro Ferreira, nona edição, editado pela FTD.

triênio. O critério de escolha da atualidade se faz importante, pois, leva em consideração que as obras tenham, na sua constituição, abrangido o que há de mais recente, tanto nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, de vocabulário dos alunos, quanto nas orientações legais e didáticas para esse processo. Em segundo lugar, por serem elas as selecionadas pelas seis<sup>15</sup> escolas integrantes do Projeto Ler & Educar;<sup>16</sup> (OBEDUC/CAPES),<sup>17</sup> projeto de pesquisa que tem entre seus principais objetivos a formação continuada de professores das redes estaduais e municipais de Santa Catarina.

Foram selecionadas duas coleções, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, utilizadas nas escolas supracitadas. São elas: Coleção *Português Linguagens* e *Projeto Teláris*. Dessa forma, as fontes de informação da pesquisa foram documentais. O procedimento de coleta de dados deu-se por meio da análise de conteúdo, uma vez que envolveu material impresso.

A seguir apresentamos os documentos analisados, destacando os aspectos mais relevantes para a pesquisa.

### 3.2.1 Panorama da Coleção *Português Linguagens*

A coleção *Português Linguagens*, elaborada por William Roberto Cereja<sup>18</sup> e Thereza Cochar Magalhães<sup>19</sup> (7ª edição), lançada pela editora Saraiva, em 2012, compreende 4 volumes correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano). Cada um compõe-se de 04 unidades e, cada uma delas de 04 capítulos. Todos os volumes possuem 256 páginas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, mais 80 páginas destinadas às orientações do MP.

<sup>15</sup> As escolas participantes do núcleo de pesquisa Chapecó são: EEB Antônio Morandini; EEB Pedro Maciel; EEB Professora Luiza Santin; EEB Tancredo de Almeida Neves; EEB São Francisco e a EEB Prof. Nelson Horostecki.

<sup>16</sup> O Projeto *Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de SC* é construído em rede. Participam dele doutorandos, mestrados, graduandos e professores das redes estadual e municipal, além dos professores coordenadores de cada núcleo, de três municípios catarinenses – Florianópolis, Criciúma e Chapecó. As universidades envolvidas são UFFS, UFSC e UNESC. O núcleo da UFFS – Chapecó é formado por quatro mestrados, entre eles, a autora desta pesquisa, seis graduandos e seis professores da rede estadual de educação. Esse grupo tem por coordenadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Finger-Kratochvil.

<sup>17</sup> O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

<sup>18</sup> William Roberto Cereja é professor da rede particular de ensino em São Paulo. Tem mestrado em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC-SP.

<sup>19</sup> Thereza Cochar Magalhães é professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP. É mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP.

De acordo com os autores, no MP, a coleção tem uma proposta de trabalho consistente para a leitura. Para isso, segundo eles, houve investimento na diversidade e na qualidade dos textos (clássicos da literatura universal e literatura contemporânea brasileira) com foco na formação de leitores competentes.

A obra pretende dar um novo tratamento aos conteúdos tradicionais, sob a perspectiva da semântica, estilística, linguística e da análise do discurso. Ou seja, a proposta é a de um ensino de Português que aborde a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social (CEREJA; MAGALHAES, 9º ano, 2012, p. 4). Os assuntos, variados, segund os autores, levam em conta recomendações dos PCNs quanto aos temas transversais, à faixa etária e ao grau de interesse dos alunos.

Quanto à organização, dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois iniciam, com textos verbais, e um focaliza a leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas, além de uma proposta, no final de cada unidade, chamada pelos autores de Intervalo, e que visa ao trabalho com projetos que envolvam toda a classe (Ibid., 9º ano, 2012, p. 6). As seções não obedecem a uma organização rígida. Bastante variadas, elas se alternam na ordem de apresentação dentro de cada capítulo e não possuem presença obrigatória em todos eles. A organização das seções parece estar associada aos objetivos de cada capítulo. Entretanto, são cinco as seções chamadas pelos autores de “as essenciais: Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; A língua em foco e De olho na escrita” (Ibid., 2012, p. 6). Seus objetivos, ou “o papel de cada uma”, para ser fiel à abordagem do MP, são os mesmos para os quatro volumes.

A coleção *Português Linguagens* foi a mais distribuída no país para o ensino de Língua Portuguesa nesse triênio. Segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram distribuídos um total de 3.172.012 livros, do sexto ao nono ano, inclusos os destinados ao professor (FNDE, 2012).

Na seção seguinte destacamos o perfil da segunda coleção, *Projeto Teláris*, quanto à sua organização.

### **3.2.2 Panorama da Coleção *Projeto Teláris***

A coleção *Projeto Telaris*, de autoria Ana T. Borgatto<sup>20</sup>, Terezinha Bertin<sup>21</sup> e Vera de Carvalho Marchezi<sup>22</sup> (1ª edição), editora Ática, ano 2013, tem seu trabalho direcionado para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Contudo, o número de páginas diferencia-se entre os volumes. Nos volumes destinados ao oitavo e nono anos verificam-se 352 páginas, para o sexto 312 e para o sétimo ano, 320. Apesar da variação do número de páginas, todos os volumes estão divididos em 04 unidades com dois capítulos cada, totalizando 08 capítulos. Somam-se ainda, o do Projeto de Leitura, uma coletânea de textos no final de cada volume, e que tem como propósito desenvolver a prática da leitura.

Ao MP, foram destinadas em torno de 65 páginas. Nele, as autoras abordam os princípios teóricos e metodológicos, a estrutura da coleção e a parte específica de cada unidade, além da bibliografia utilizada na construção da obra. Essa coleção pretende ser “uma proposta de ensino/estudo da Língua Portuguesa que contribua para o aluno dominar as condições de linguagens que possam torná-lo um leitor/produtor de textos, autônomo, proficiente e crítico”, (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2013, p. 3) além de objetivar que ele se aproprie de procedimentos metacognitivos, desencadeando escolhas conscientes de linguagens em todos os contextos de uso, tanto na linguagem falada como na escrita. Por essas características, embora não haja menção clara na obra quanto à sua perspectiva teórica, parece-nos que ela se aproxima de uma abordagem sociocognitivista de ensino da língua.

Com respeito à organização dos capítulos, são apresentadas aos alunos as seguintes seções: Abertura; Leitura principal; Interpretação do texto; Prática de oralidade; Ampliação de leitura; Língua: usos e reflexão; Produção de texto; Outro(s) texto(s) do mesmo gênero e O que estudamos nesse capítulo. Algumas dessas seções são subdivididas em duas ou mais. Essa coleção foi a segunda mais distribuída em todo o país para o ensino de Língua Portuguesa, no triênio 2014-2016. Segundo os dados do FNDE foram distribuídos um total de 2.081.451 livros, do sexto ao nono ano, inclusos os destinados ao professor (FNDE, 2012).

Apresentado o *corpus* dessa pesquisa, passamos à descrição do processo de coleta dos dados.

---

<sup>20</sup> Ana T. Borgatto é professora universitária e da educação básica, mestra em Letras pela USP.

<sup>21</sup> Terezinha Bertin é professora universitária e da educação básica, mestra em Ciências da Comunicação pela USP.

<sup>22</sup> Vera de Carvalho Marchezi é professora universitária e da educação básica, mestra em Letras pela USP.

### 3.3 DA SELEÇÃO DOS DADOS

De posse das coleções, organizamos as seguintes etapas para o levantamento dos dados:

- a) o inventário e tabulação de atividades que contemplam o trabalho com a aquisição lexical em cada volume dos livros didáticos, identificando as seções, capítulos e unidades em que se dá esse processo, tipos de atividades e de estratégias de aquisição lexical, além do número de ocorrências para aquelas atividades que, por ventura, se repetirem, como se vê nas figuras abaixo:

Tipos de exercícios	Seção	Ocorrência por ano	Estratégia envolvida

Figura 1: Tipos de exercícios encontrados  
Fonte: a autora (2014)

Unidades	Unidade 01		Unidade 02		Unidade 03		Unidade 04	
	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 04	Cap. 05	Cap. 06	Cap. 07	Cap. 08
Número de atividades								
Tipo de estratégias								

Figura 2: Estratégias identificadas nas atividades  
Fonte: a autora (2014)

- b) identificação e registro resumidos dos objetivos propostos pelos autores para as seções em que as atividades se apresentam e das orientações dadas ao professor por meio do MP, para o desenvolvimento das atividades;
- c) identificação e descrição de atividades que contemplam e/ou que poderiam aprofundar o trabalho de desenvolvimento da competência lexical de maneira estratégica, considerando as três estratégias de aquisição do léxico, mesmo que implicitamente;
- d) realização de uma análise individual de cada coleção, considerando o tratamento dado ao léxico pelas referidas obras, os objetivos para o trabalho com o léxico estabelecidos no MP, relacionando-os às orientações curriculares oficiais e à abordagem psicolinguística.

Nas próximas seções analisamos os dados e discutimos os resultados da investigação, a começar pela coleção *Português Linguagens*.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de apresentar um diagnóstico da realidade observada sobre o ensino do léxico nas coleções, esse capítulo foi dividido em três partes: na primeira, exibimos um perfil das coleções, caracterizado a partir do PNLD/2014, considerando as informações que, de alguma maneira, se relacionam com os objetivos dessa pesquisa. Em seguida, analisamos e discutimos os dados. Para isso, eles foram selecionados, ponderados e abordados por volume (ano de estudo), conforme exposto na subseção 3.3. Por último apresentamos os resultados da investigação.

### 4.1 PERFIL DAS OBRAS ANALISADAS: COLEÇÃO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*



Figura 3: Coleção *Português Linguagens* – Anos Finais do EF  
Fonte: <http://obras.acompanha.editorasaraiva.com.br/books/portugues>

Conforme mencionamos anteriormente, na seção 3.2.1, a coleção *Português Linguagens* abrange todo o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Desse modo, analisamos os quatro volumes representativos desse ciclo. Primeiramente, destacamos a avaliação do PNLD sobre a coleção de forma global e, na sequência, analisaremos as atividades, sua função e relação com o desenvolvimento da competência lexical.

#### 4.1.1 O que diz o PNLD

De acordo com a análise feita pela equipe do PNLD (2014), a coleção *Português Linguagens* tem nas atividades de leitura um dos seus aspectos mais desenvolvidos, mas, é insipiente na abordagem do texto literário. O programa aponta como destaque da obra o



trabalho tanto com textos compostos de linguagem verbal como não verbal, além de propostas de projetos. O MP também recebeu destaque por trazer respostas junto às atividades, além de uma contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Para o trabalho em sala de aula, a equipe do PNLD avalia que as diversas propostas de leitura, as tarefas que envolvem a produção de gêneros textuais, orais e escritos e as atividades que visam ao ensino reflexivo da língua são bons aspectos da coleção, mas podem ser potencializados em sala. Sobre as atividades de produção escrita, a avaliação afirma que “será conveniente dedicar mais atenção às operações de construção da textualidade, como a sequência e a articulação dos conteúdos, a coesão, a seleção vocabular e o estilo de linguagem mais característico do gênero” (PNLD, 2014, p.89).

Quanto ao trabalho com o conhecimento linguístico, o documento pondera que a coleção trata dos conteúdos gramaticais e abrange também conhecimentos textuais e discursivos, com a análise do funcionamento dos recursos linguísticos no texto e dos efeitos de sentido que eles podem suscitar. No que se refere ao ensino e aprendizagem do léxico para compreensão leitora não há nenhuma orientação e/ou avaliação mais específica no parecer. Voltaremos a essa questão na seção 4.1.3, com o intuito de tecer algumas considerações.

#### **4.1.2 Análise dos dados da Coleção *Português Linguagens***

Conforme apontamos anteriormente, as atividades que envolvem a aquisição lexical por meio das três estratégias, para essa pesquisa, foram classificadas por tipo, e as que se repetiram foram catalogadas por número de ocorrência em cada volume. Registramos a seção em que os exercícios aparecem (cf. Tabela 1) e também indicamos a(s) estratégia(s) potencialmente envolvida(s), mesmo que implicitamente, para a resolução da atividade.

Os dados quantitativos são os primeiros a serem apresentados e, em seguida, os qualitativos. Essa metodologia se repete em todos os volumes. Iniciamos com o 6º ano e assim, respeitando a ordem crescente, analisamos todos os livros.

A Tabela 1 revela o panorama geral dos quatro volumes quanto aos tipos de atividades, seções em que são encontradas, número de ocorrências e estratégias envolvidas<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Uso das pistas contextuais (UC), uso das pistas morfológicas (UM) e uso do dicionário (UD).

Tipos de exercícios	Seção	Ocorrências por ano				Estratégia envolvida
		6º	7º	8º	9º	
1. Considerando o contexto (textos e frases), indicar o sentido de expressões/palavras/ gírias.	Estudo do texto Para escrever com expressividade Na construção do texto A língua em foco De olho na escrita	10	9	6	18	UC
2. Quais os sentidos do diminutivo (...)	Estudo do texto Na construção do texto	3				UM
3. Atividades de reconhecimento/desenvolvimento de consulta ao dicionário.	Para escrever com expressividade A língua em foco	4				UD
4. Entre os sentidos que o dicionário registra para (...) qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto?	Para escrever com expressividade	2	2			UD/UC
5. Que palavra/expressão pode substituir com mais adequação a palavra (...) nesse contexto?	Para escrever com expressividade	1				UD/UC
6. Por meio do contexto buscar significado para palavra não dicionarizada (reexecução)	Para escrever com expressividade	1				UM/UC
7. A origem da palavra-alvo é solicitada.	Na construção do texto	1			1	UD
8. Formar e/ou atribuir significados a palavras a partir de prefixos/sufixos.	De olho na escrita Na construção do texto	2	1	2		UM
9. Que palavra corresponde a cada uma das explicações a seguir.	De olho na escrita	1				UC
10. Procure no dicionário/verifique no glossário/ o significado de .../a pronúncia de ...	Estudo do texto A língua em foco	2	2	1		UD
11. Explicar/deduzir o sentido da expressão/ da palavra / do verbo / do paradoxo.	Estudo do texto A língua em foco Na construção do texto				8	UC/UD
12. Explicar o processo de formação da palavra dada.	Na construção do texto				4	UM
13. Identificar o significado da parte -s acrescentada às palavras.	A língua em foco (Estrutura e formação de palavras)				2	UM
14. Dizer qual é o sentido dos prefixos des- e in- e afixos des- e re-.	A língua em foco (Formação de palavras)				2	UM
15. Identificar outras palavras formadas com base na parte significativa presente em (...).	A língua em foco (Estrutura e formação de palavras)				2	UM
16. Criar um enunciado em que seja empregada a palavra (...).	Estudo do texto				1	UC
17. Identificar o que determinadas palavras têm em comum/diferem quanto ao sentido.	Estudo do texto				3 1	UD UM
18. Explicar o sentido que as antíteses apresentam no contexto em que foram empregadas.	Estudo do texto				1	UC
19. Identificar no texto expressões que caracterizam psicologicamente (...)	Produção de texto				1	UC/UD
20. O significado dado a palavra (...) é aplicável a qual ocorrência dela no texto?	De olho na escrita				1	UC
21. Que outra palavra poderia ser usada sem alteração de sentido?	De olho na escrita				1	UC
22. A que lugares/países os adjetivos (compostos) pátrios se referem?	De olho na escrita				2	UM
23. Justificar o uso adequado da palavra (...) no texto.	Estudo do texto				1	UC/UD

Tabela 1 - Tipos de atividades encontradas nos volumes do 6º ao 9º ano da coleção *Português Linguagens*.  
Fonte: a autora (2014)

Relacionamos, em toda a coleção *Português Linguagens*, 25 tipos de atividades que podem ser consideradas como de desenvolvimento lexical e que poderiam ser exploradas para ensino das três estratégias de interesse desse estudo. Ressaltamos que os volumes trazem outras atividades que podem envolver vocabulário, mas essas, por não terem relação com nosso objeto de estudo, não foram registradas. Quanto à localização dessas atividades, destacamos em quais seções elas aparecem (cf. Tabela 1), visto que não se apresentam em seção específica, como se pode notar a partir dos dados tabulados. Elas estão presentes em várias seções e são, predominantemente, atividades que exploram os sentidos, e/ou o significado de itens lexicais retirados ou não dos textos dos livros didáticos. Estão incluídas entre outras atividades de interpretação de texto e de estudos gramaticais. Entretanto, observamos que as seções “Estudo do texto”, “A língua em foco” e “Na construção do texto” são as que mais apresentam atividades destinadas ou com potencial para o desenvolvimento lexical.

Buscamos no MP (CEREJA; MAGALHAES, 2012) os objetivos para as seções citadas acima, para entender a relação entre o trabalho com o vocabulário e o propósito de cada seção. Alguns indícios encontrados foram, por exemplo, a seção dedicada ao “Estudo do texto”, que normalmente inclui outras subseções, entre elas, a de “Compreensão e interpretação”, a “Linguagem do texto” e “Leitura expressiva do texto”, que têm por objetivo, segundo os autores dessa coleção, organizar, por meio das atividades propostas, o trabalho de leitura.

Sem entrar em detalhes sobre o trabalho de leitura, os autores apontam como finalidade para as atividades nas subseções, o desenvolvimento gradativo de habilidades de leitura. Esse processo objetiva que o aluno faça antecipações a partir do seu conhecimento prévio, levante hipóteses para além do explícito e estabeleça comparações, generalizações. Além disso, o livro didático explora aspectos do uso da língua ou da variedade linguística nas atividades propostas para a “A linguagem do texto”, objetivando um estudo da linguagem do texto lido (Ibid., 2012). Para isso, o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores entre outras especificidades do uso da língua, serão marcados na obra. Os autores também observam que o nível dessas abordagens poderá sofrer alterações conforme o ano escolar, e que “*o estudo do vocabulário do texto está integrado a essa atividade, e um glossário básico acompanha os textos*” (Ibid., 2012, p. 7, grifo nosso). Para o termo “especificidades” do uso da língua, os autores citam aspectos como: os sentidos de certas expressões e construções da língua, pontuação, ambiguidade, figura de linguagem, uso enfático de palavras e expressões, arcaísmos, estrangeirismos etc.

Para a seção “A língua em foco”, os autores trazem como proposta a alteração do enfoque tradicional dado à gramática, para incluir outras atividades que propiciem, segundo eles, a aquisição de noções de enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguísticos, entre outros. Eles também ressaltam que, para essa obra o trabalho linguístico não pode se limitar à frase, mas ao domínio do texto e do discurso. Assim, os trabalhos nessa seção pretendem contemplar aspectos da gramática normativa (prescritivos), de uso, pois, conforme os autores, as atividades visam ampliar a gramática internalizada do falante, e, ainda, explorar aspectos relacionados à semântica e ao discurso, com a gramática reflexiva. Segundo eles, a obra vai defender a alteração na prioridade dada aos conteúdos, redimensionando o objeto linguístico, ou seja, “em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso” (CEREJA; MAGALHAES, 2012, p. 12).

A seção “Na construção do texto” tem por objetivo analisar o papel de determinada categoria gramatical, observando sua função semântica e estilística. Ela visa mostrar que as escolhas linguísticas (suporte gramatical) não são feitas ao acaso, mas orientadas pelo sentido pretendido pelo autor. Espera-se a partir desse trabalho, segundo os autores, que o aluno desenvolva a capacidade de “ver/ler o texto pela perspectiva da língua” (Ibid., 2012, p. 14).

O MP dessa coleção também traz “sugestões de estratégias” para o trabalho docente para cada unidade e capítulo. Dentro dos capítulos estão as seções e, para a seção “Estudo do texto”, há uma orientação que destacamos por referir-se ao estudo do vocabulário. Orienta-se ao professor fazer uma leitura oral e “*se julgar conveniente, reler o texto, resolvendo problemas de vocabulário e pedindo aos alunos que consultem ao glossário*” (Ibid., 2012, p. 57, grifo nosso).

Duas questões se sobressaem a partir do estudo dessas seções e de seus objetivos, reiteradas pela sugestão mencionada acima. A primeira, e de maior relevância para esse estudo, diz respeito à presença ou não de um projeto para o ensino do léxico, visando à construção da compreensão leitora, nas referidas coleções. A essa questão, somam-se diversas outras relativas ao processo de ensino e aprendizagem lexical, a exemplo do desenvolvimento metacognitivo e do comportamento estratégico para o processo de compreensão leitora.

A segunda questão trata da inadequação da sugestão (dica), não só em termos teórico-científicos, mas também metodológicos. Essa mesma sugestão “estratégica” estende-se aos quatro volumes, ou seja, até o nono ano. Ambas as questões serão retomadas nas seções seguintes.

A seção “Estudo do texto”, e, especialmente, a subseção “A linguagem do texto”, na qual os autores mencionam o trabalho com o vocabulário de maneira integrada às outras questões, parece ser a que melhor responde à relação que se observa entre as seções e a presença das atividades de vocabulário, enquanto que na seção “A língua em foco”, a presença de um número expressivo de atividades de vocabulário pode estar relacionada às atividades gramaticais estudadas no capítulo. A Tabela 1 mostra que as atividades que constam nessa seção têm algum nível de metalinguagem. A exemplo disso pode-se citar as que envolvem conhecimento morfológico, o qual está estreitamente relacionado, na coleção, à formação de palavras.

A argumentação dada para a relação entre atividades lexicais e a seção “A língua em foco” é pertinente para a seção “Na construção do texto”, visto que uma está correlacionada aos objetivos da outra. Cabe à primeira constatar o emprego da categoria estudada e observar sua função semântica e estilística, o que poderia ser uma possível justificativa para a presença de atividades de desenvolvimento lexical nessa seção. Voltaremos a esses aspectos na análise dos volumes a partir dos dados apresentados e das seções em que foram retiradas.

#### 4.1.2.1 Volume do 6º ano da coleção *Português Linguagens*

A partir da análise de atividades de vocabulário encontradas no volume destinado ao 6º ano, constatamos que há entre elas algumas para o reconhecimento e uso do dicionário e outras que envolvem conhecimentos morfológicos, mas, a maioria delas teria nas pistas contextuais as informações básicas para sua resolução.

Número de atividades	Unidade 01			Unidade 02		
	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03
	10	03	03	02	-	01
Tipo de estratégia	Contexto Morfologia Dicionário	Contexto Dicionário	Contexto Morfologia	Contexto	-	Dicionário
Número de atividades	Unidade 03			Unidade 04		
	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03
	03	-	01	01	03	-
Tipo de estratégia	Morfologia	-	Contexto	Contexto	Contexto Dicionário	-

Tabela 2- Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 6º ano da coleção *Português Linguagens*.

Fonte: a autora (2014)

A Tabela 2 mostra 27 atividades com potencial para ensinar os alunos a utilizarem as três estratégias de aquisição lexical. Doze delas poderiam ser utilizadas para o trabalho com as pistas contextuais, 06 para as pistas morfológicas e 09 para o uso do dicionário. Quanto à distribuição das atividades entre os capítulos, três deles não apresentam nenhuma. Os demais, com exceção do capítulo 01, unidade 01, que apresentou um trabalho destinado ao uso do dicionário, apresentam poucas atividades, com raras orientações.

O capítulo 01 se distingue dos demais por trazer questões destinadas a orientar o uso do dicionário. Apresenta atividades que instruem como localizar palavras no dicionário. Contudo, não orienta para o uso estratégico dele, não faz menção aos dicionários distribuídos às escolas pelo PNLD - Dicionários e, tampouco dá continuidade ao trabalho proposto nas demais unidades. Além disso, o volume traz uma reprodução da página de um dicionário, cujas letras são pequenas e a aparência é pouco interessante, para servir de fonte às respostas das atividades. O manuseio do dicionário nessa situação de ensino poderia se constituir em uma oportunidade para que o aluno se familiarizasse com esse tipo de livro de referência, ao colocar em prática o que aprende no livro didático. Ao oferecer apenas uma imagem fac-símile, a construção desse importante conhecimento não pode ser desenvolvida adequadamente.

Embora não esteja proposto em nossa metodologia, entendemos ser importante apresentar uma contabilização das palavras trazidas pelos glossários em todos os volumes. Esse dado é relevante visto que o glossário ainda aparece como uma das formas mais comumente encontradas nos materiais didáticos para um ensino direto e explícito de vocabulário. No entanto, algumas questões a respeito dessa prática precisam ser cuidadosamente analisadas, a começar pela relevância dessas palavras, considerando a metodologia de ensino adotada. Primeiro, é preciso que se tenha clareza de sua finalidade, isto é, se elas estão lá com o fim de serem aprendidas pelo aluno ou simplesmente para tentar resolver uma dúvida hipotética dele. Se considerarmos que estão lá para serem aprendidas, é preciso saber qual é a metodologia utilizada para que esse aprendizado ocorra. A segunda questão é: esses glossários realmente ajudam ou, ao contrário, atrapalham a compreensão leitora do aluno, uma vez que podem interferir e/ou induzir à construção de significado de palavras que poderiam ser inferidas pelas pistas contextuais e conhecimento prévio do aluno? E a terceira, diz respeito ao nível de adequação do significado trazido pelo verbete em relação ao que se está tratando no texto (CARVALHO, 2012). Todavia, embora tenhamos nos proposto a abordar essas questões, elas figuraram nessa pesquisa de forma mais ilustrativa do que avaliativa, respeitando nossos propósitos pré-estabelecidos.

Cabe registrar ainda com relação aos glossários que nos volumes dessa coleção as palavras que os compõem não aparecem intituladas dessa maneira. A palavra “glossário” não foi verificada nos volumes do aluno. Os verbetes são expostos em pequenos quadros, acompanhados de uma única acepção, provavelmente aquela que o texto tem como foco. Nas atividades, observamos que os autores preferem chamar de “vocabulário que acompanha o texto”.

Foram encontradas 52 palavras nos glossários. Ao se pensar na aprendizagem de palavras de forma direta, esse número parece pequeno para um ano escolar<sup>24</sup>. Mesmo assim, elas não são retomadas nas atividades seguintes, isso parece indicar que a coleção não focaliza o trabalho com a aprendizagem direta de vocabulário dos alunos.

A seguir são apresentados três exemplos das atividades mapeadas, para que possamos discutir as questões abordadas acima, ou seja, as relativas aos tipos de atividades encontradas, estratégias envolvidas, orientações e objetivos para o desenvolvimento delas, entre outras.

O primeiro exemplo trata de um exercício que requer o uso do dicionário. A atividade parte de um poema (ANEXO A), na página 23, para, na 24, propor duas atividades reproduzidas por meio de fac-símile<sup>25</sup>.

Veja alguns dos significados da palavra **barra**, empregada no poema:

Professor: Eis um bom momento para comentar com os alunos dois fatos: o dicionário registra os significados que são correntes na língua viva; cada dicionário registra de determinada forma os significados das palavras. Se quiser ampliar os comentários, escolha algumas palavras e mostre seus sentidos em diferentes dicionários.

**bar.ra** *sf* 1. Peça ou bloco de algum material (metal, madeira, chocolate, etc.); 2. debrum; 3. bainha feita em roupas; 4. aparelho de ginástica; 5. traço oblíquo (/) de uso variado na escrita; 6. *gr* dificuldade, transe difícil; 7. foz de um rio ou riacho.

(Minidicionário Soares Amora da Língua portuguesa. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.)

**O significado e o contexto**

O dicionário registra os diferentes sentidos de uma palavra, pois eles podem variar, dependendo do contexto. Isso quer dizer que precisamos selecionar no dicionário o sentido que seja mais adequado ao texto em que a palavra está empregada.

a) Entre os sete sentidos que o dicionário registra para a palavra **barra**, qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto? O de número 6.

b) Na sua opinião, que palavra ou expressão pode substituir com mais adequação e precisão a palavra **barra** nesse contexto? Resposta pessoal. Sugestão: A expressão coisa muito difícil.

Figura 4 - Dado 1. Página 24, atividades de número 5 “a” e “b” - dicionário.  
Fonte: Coleção *Português Linguagens*, volume 6º

<sup>24</sup> Um estudo desenvolvido por Nagy e Anderson (1984) revela que o número de lexemas (famílias de palavras) diferentes encontradas em material escolar é de aproximadamente 88.560 até o final do ensino médio. Se apenas a metade fosse aprendida (45.000), isso significaria uma média de 3.000 famílias de palavras novas por ano. Em um contexto favorável de ensino (no caso de instrução direta) seria possível ensinar 300 ou 400 palavras no ano. Segundo Clark (1995), por volta dos 10 anos de idade os adolescentes são expostos a 10.000 novas palavras por ano. Esses estudos foram realizados nos EUA, considerando a aprendizagem da língua inglesa.

<sup>25</sup> A saber, todos os textos, de ambas as coleções, que possuem relação com atividades aqui reproduzidas e analisadas, estão apresentados no final desta, em forma de anexo.

Essas atividades são as mais representativas na obra, dentro da perspectiva de ensino do uso do dicionário para o desenvolvimento lexical, e propõem um atrelamento com o contexto. Entretanto, alguns aspectos precisam ser ponderados. O primeiro deles diz respeito à representação gráfica nas páginas do livro de parte do dicionário impresso. Esse tipo de proposta não oportuniza ao aluno o manuseio do dicionário e descaracteriza o que o próprio volume sugere: atividades que orientem para seu uso rápido e eficaz do dicionário. Seria uma ocasião para discutir e comparar, por meio dos dicionários que os alunos consultariam, as possíveis diferenças de que trata a nota em azul<sup>26</sup>, direcionada ao professor.

Outro ponto diz respeito à sentença da letra “b”, que pode desmerecer a importância de se verificar nos dicionários as acepções mais adequadas para a reescrita. A sugestão de resposta da questão que traz as observações destinadas ao professor precisa ter fundamentação na acepção de número “6” (cf. Figura 4), caso contrário parece que o dicionário não deu conta da tarefa. A oportunidade de reescrita é sempre muito interessante, é uma atividade que requer um esforço cognitivo e o exercício é muito importante para que o desenvolvimento de habilidades, a exemplo de como elaborar sínteses e paráfrases, e esse processo pode começar com atividades como essa.

Também são as pistas contextuais indispensáveis para a resolução da atividade “a”, boa oportunidade para o professor aprofundar, como sugere o quadro ao lado do recorte de dicionário (Figura 4), que o contexto fornece pistas para que possamos adequar nossas expectativas em relação ao que trata o texto.

As pistas contextuais também estão envolvidas na realização da atividade reproduzida abaixo. Para o trabalho com palavras que podem possuir e/ou assumir mais de um significado, ou seja, as polissêmicas, o livro didático em questão optou pela atividade do Quadro 1, que segue.

A proposta do livro é usar como base um texto intitulado “Por que algumas músicas não saem da nossa cabeça?”, para trabalhar quatro atividades de desenvolvimento lexical, envolvendo o uso das pistas contextuais e do dicionário.

---

<sup>26</sup> Notas em azuis são as costumeiras orientações/explicações que os autores apresentam no corpo do livro, entre uma atividade e outra. Nesse caso, a nota dos autores diz o seguinte: “Professor, eis um bom momento para comentar com os alunos dois fatos, o dicionário registra os significados que são correntes na língua viva. Cada dicionário registra de determinada forma os significados das palavras. Se quiser ampliar os comentários escolha algumas palavras e mostre seus sentidos em diferentes dicionários.” (CEREJA; MAGALHAES, 2012, p.240)



7. A palavra **nota** tem inúmeros significados.
- a) Qual é o significado dessa palavra no texto?
- b) E nas frases a seguir?
- Não tenho troco. O senhor não tem uma **nota** menor?
- Alunos, tomem **nota** da lição de casa!
- Ela comprou alguns artigos na papelaria e exigiu **nota** fiscal.
- Uma guitarra de qualidade custa uma **nota**!

Quadro 1- Dado 2. Página 25, atividade de número 7 “a” e “b”:  
 Fonte: Coleção *Português Linguagens*, volume 6º

A atividade (cf. Quadro 1) evidencia a potencialidade semântica da palavra-alvo. Contudo, o trabalho poderia envolver também atividades de reescrita, e, paulatinamente, selecionar itens lexicais menos prosaicos, para que o aluno refletisse com maior criticidade sobre os possíveis significados que as palavras podem assumir, nos mais variados contextos.

O trabalho com as pistas morfológicas, no volume, apresenta-se diminuto. A formação de palavras não fez parte dos objetivos do volume. Além disso, parece não ter sido o ensino de uma estratégia metalinguística de aquisição lexical que determinou a construção das seis questões encontradas em todo o volume. Entretanto, esse número, se comparado aos encontrados nos volumes do 7º e do 8º ano, torna-se expressivo, pois como veremos, nessas obras o número de atividades é bem menor. Uma delas encontra-se na seção “Na construção do texto” (página 145), em que o livro apresenta uma tirinha da Magali (ANEXO B) e, a partir do texto que ela traz, sugere-se que os alunos respondam três questões, entre as quais, a questão de número 2, reproduzida a seguir.

2. O diminutivo **-inho** pode expressar diferentes sentidos: tamanho pequeno, carinho, delicadeza, desprezo. Na tira, Magali utiliza dois diminutivos: **cachorrinho** e **pedacinho**.
- b) Qual é o valor semântico (o sentido) do sufixo **-inho** em **cachorrinho**?
- c) E em **pedacinho**?

Quadro 2: Dado 3. Página 146, atividade de número 2 “b” e “c”  
 Fonte: Coleção *Português Linguagens*, volume 6

Essa atividade, assim como todas as outras, não traz um objetivo específico para sua construção, tampouco apresenta orientação ao professor. São poucos os exercícios seguidos de algum comentário ou instrução aos professores. Entretanto, podemos inferir, considerando a seção em que a atividade se encontra, a possibilidade de estar, entre seus propósitos, o de ampliar a abordagem gramatical do capítulo. Se assim for, significa que a atividade pretende explorar a formação do grau de substantivos e adjetivos por meio de sufixos, pois esses foram

os conteúdos trabalhados no capítulo. Todavia, esse exercício pode ser explorado também para o desenvolvimento da competência lexical. Ele parece ter essa abordagem na sua configuração, pois ao trazer alguns dos sentidos possíveis para o sufixo em questão e, ao solicitar que, por meio das duas questões propostas, o aluno apresente a acepção que mais se aproxima das intenções do autor da tirinha, está promovendo a reflexão sobre os múltiplos sentidos de uma palavra, considerando o contexto em que está inserida.

O livro destinado ao 6º ano gera expectativas em relação ao trabalho com aquisição lexical no início do volume, destaca a estratégia do uso do dicionário, oferecendo orientações básicas para que os alunos aprendam a utilizá-lo de forma proficiente. Porém, esse trabalho não tem continuidade na obra e a expectativa é frustrada.

A estratégia do uso das pistas contextuais tem, nesse volume, maior potencial para ser explorada se comparada à do uso do dicionário e das pistas morfológicas, contudo, manteve-se no plano frasal, o que pode exigir mais dos conhecimentos prévios do aluno do que, efetivamente, dos indícios que o contexto oferece como pistas. A orientação e o uso das pistas morfológicas em atividades de vocabulário, nesse volume, dependerão exclusivamente do interesse do professor.

#### 4.1.2.2 Volume do 7º ano da coleção *Português Linguagens*

O volume destinado ao 7º ano foi analisado e teve suas atividades inventariadas e expostas na tabela a seguir.

Unidades	Unidade 01			Unidade 02		
	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03
Número de atividades	01	-	01	-	-	-
Tipo de estratégias	Morfologia	-	Contexto	-	-	-
Unidades	Unidade 03			Unidade 04		
	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03
Número de atividades	3	01	02	02	-	04
Tipo de estratégias	Contexto Dicionário	Contexto	Contexto Dicionário	Contexto Dicionário	-	Contexto

Tabela 3 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 7º ano  
Fonte: Coleção *Português Linguagens*.

No total, são 14 atividades que poderiam ser relacionadas ao trabalho intencional com as três estratégias de aquisição lexical. As pistas contextuais poderiam auxiliar no reconhecimento de novas palavras em nove questões. O uso do dicionário poderia facilitar a compreensão de palavras de quatro questões, e as pistas morfológicas contribuiriam em uma.

Observamos, assim, uma pequena quantidade de atividades relacionadas ao trabalho com a aquisição lexical nesse volume, inclusive com vários capítulos sem nenhuma ocorrência, conforme representação dos dados na Tabela 3. Das poucas atividades encontradas, três serão reproduzidas a seguir, para reflexão e discussão.

Antes, porém, salientamos o número de palavras encontradas em glossários nessa obra: 74. Assim como no volume do 6º ano, essas palavras encontram-se logo após o texto. Junto a algumas delas, há uma nota para que o aluno procure no dicionário outras palavras que desconheça. Isso também ocorre em glossários maiores, que derivam de textos mais longos.

Na página 221 do volume em estudo, seção “Estudos dos textos”, encontra-se um poema, que é apresentado abaixo. A partir dele, são propostas quatro atividades; entre elas a de número 2 “a”, que envolve a observação de pistas contextuais para resolução da questão de aquisição lexical.

Leia este poema, de Carlos Queiroz Telles:

**O jovem Frank**

Às vezes eu me pergunto  
que diabo de papel  
estou fazendo aqui.

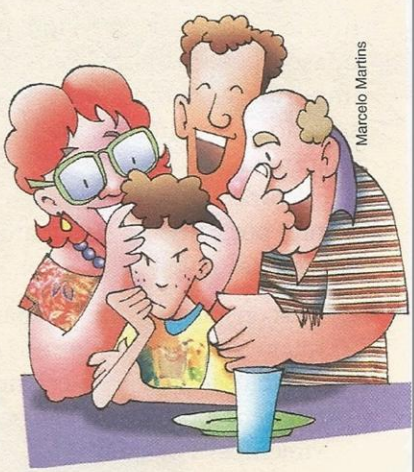
Não pedi para nascer,  
não escolhi o meu nome,  
e tenho um corpo montado  
com pedaços de avós,  
fatias de pai  
e amostras de mãe.

Nas reuniões de família  
o esporte predileto  
é dissecar Frankenstein:

“Os olhos são dos Arruda...”  
“Os pés lembram os Botelho...”  
“Tem as mãos do velho Braga!”  
“... e o nariz é dos Fonseca!”

Certamente o resultado  
de um tal esquitejamento  
não pode ser coisa boa,  
pois tantos retalhos colados  
não inteiram uma pessoa.

(Sementes de sol. 1. ed. São Paulo:  
Moderna, 1992. p. 38.)



221

Figura 5 - Poema “O jovem Frank”  
Fonte: *Português Linguagens*, volume 7º

2. Observe as três últimas estrofes do poema.
- a) Em que sentido o eu lírico fala em dissecar e esquitejamento?

Quadro 3 - Dado 4. Página 222, atividade de número 2, “a”  
Fonte: *Português Linguagens*, volume 7º

Para compreender esse poema, as pistas contextuais, isto é, palavras e orações presentes antes ou depois das palavras-alvo precisam ser consideradas. No caso da palavra “dissecar”, ela vem seguida de frases que sugerem seu possível significado, por meio das quais é possível inferir uma definição para a palavra-alvo. Essa é uma atividade voltada à compreensão do texto e tem potencial para que a competência lexical seja ampliada de forma contextualizada, entretanto, a falta de instrução dificulta que a importância do contexto seja levada em consideração na resolução da tarefa.

A atividade com a significação das palavras “dissecar” e “esquartejamento” (cf. Quadro 3), é um bom exemplo de tarefa que requer o uso das pistas contextuais para que o sentido das palavras seja revelado. Essas palavras assumem sentidos metafóricos no texto e, portanto, o contexto é determinante. Todavia, se o sentido básico das palavras não for de conhecimento dos alunos, as pistas contextuais serão ainda mais exigidas para que se possa inferir os possíveis sentidos. Para que o verbo “dissecar” assuma o sentido de “examinar em detalhes; esmiuçar” (HOUAISS, 2009, p. 256) as características de parte do corpo do jovem Frank, e o verbo esquartejar assumam o sentido de “atribuir cada parte (retalho) do garoto a um familiar”, metaforicamente, alguns indícios linguísticos e extralinguísticos estão à disposição no livro. Se, ainda assim, o sentido não ficar claro ao aluno, o professor pode sugerir que consulte o dicionário para que, ele próprio constate os possíveis significados atribuídos a ambas as palavras e escolha aqueles que forem mais adequados ao contexto do poema.

Na seção “Estudo do texto”, especificamente na parte destinada a subseção “A linguagem do texto”, encontramos e reproduzimos, a seguir, a única atividade da obra com a qual foi possível relacionar o trabalho com as pistas morfológicas ao desenvolvimento lexical.

2. Em “Tudo começou inesperadamente, no meio de uma festa”, a narradora emprega o advérbio **inesperadamente**, que é formado por **in** (não) + **esperadamente**. Que sentidos têm as palavras a seguir, também iniciadas com **in**?

- a) invisibilidade
- b) inesquecível

Quadro 4 - Dado 5. Página 15, atividade de número 2, “a” e “b”  
 Fonte: *Português Linguagens*, volume 7º

Por meio do Quadro 4 é possível constatar que a palavra “inesperadamente” foi pinçada do texto principal do capítulo, para chamar a atenção para o prefixo **-in**. Todavia, a significação que a obra apresenta para esse prefixo é incompleta, pois ele (-in) também pode significar “movimento para dentro”, a exemplo de “induzir”, além de outros conhecimentos muito importantes que envolvem as variantes antes dos grafemas “l” e “m”, em que adota a

forma de “i”. Por outro lado, essa é uma atividade proveitosa para a aprendizagem da estratégia de uso das pistas morfológicas, mas requer continuidade e aprofundamento nas instruções concernentes ao uso estratégico.

Ainda sobre o uso estratégico das pistas morfológicas, o capítulo 2 da unidade 3 cujo título é “Alteridade: exercício de ternura”, poderia ser utilizado para o ensino dessa estratégia. No entanto, ele explora apenas o significado básico do radical “alter”, sem fazer relação com o sufixo –idade, cuja significação seria importante para se chegar ao significado da palavra alteridade. A obra poderia ter aproveitado essa atividade e outras que também abordam o uso dos prefixos para instruir sobre o hífen, para mostrar a importância do conhecimento deles também para resolver problemas de desconhecimento de palavras.

Os poucos exercícios que estimulam o uso do dicionário (quatro) assumem diferentes abordagens metodológicas na obra. Para duas questões os autores optaram por imprimir nas páginas do livro, o verbete, e/ou a explicação do significado/sentidos da palavra-alvo, sem ter por referência um dicionário. Um exemplo disso pode ser encontrado na página 129 (ANEXO C), em que fazem parte do enunciado da atividade algumas das acepções da palavra “lavar”, para, em seguida, ser proposta uma tarefa. Outras duas questões, a exemplo da encontrada no Quadro 5, abaixo, têm sugestão de pesquisa no dicionário para que a tarefa seja cumprida satisfatoriamente.

A atividade reproduzida a seguir está na seção “Estudo do texto” e a palavra em destaque foi extraída de um dos textos principais que abrem a unidade.

1. A palavra **espectador**, empregada no texto, normalmente causa dúvidas sobre sua grafia: se ela é escrita com s ou com x.

Consulte o dicionário e verifique as formas com s e com x. Depois, indique a diferença de sentido entre elas.

Quadro 5 - Dado 6. Página 188, atividade de número 1.  
Fonte: Fonte: *Português Linguagens*, volume 7º

Esse tipo de atividade é importante, pois além de colaborar para com o uso efetivo do dicionário na busca pela escrita adequada das palavras, conscientiza para as distinções que uma única letra pode representar na definição de um significado. A atividade também tem potencial para o estabelecimento de uma discussão acerca das relações semânticas entre as palavras “espectador” e “espetáculo” e “expectador” e “expectativa”, chamando a atenção para a forma de grafar essas palavras e como esse conhecimento morfológico e etimológico pode nos auxiliar em um momento de dúvida.

Conforme abordamos no referencial teórico, o uso do dicionário é uma ferramenta importante para o desenvolvimento lexical do aluno, visto que o sensibiliza quanto a outras diferenças ortográficas, aos aspectos semânticos, dentre vários outros (SOLÉ, 1998; ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; XATARA; BEVILACQUA; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; HUMBLÉ, 2011). No entanto, devido ao fato de o volume não priorizar esse conhecimento, os alunos das escolas que adotaram essa coleção, muito provavelmente, terão oportunidades limitadas de desenvolverem essa habilidade, tampouco de forma estratégica. Isso porque, efetivamente, serão desafiados por esse material didático a consultarem o dicionário apenas duas vezes em um ano letivo, ou seja, em 160 aulas de Língua Portuguesa, que é o número de aulas dessa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outra observação a ser feita ainda no que diz respeito ao uso do dicionário está no texto da página 104 (ANEXO D). Conquanto não conste dos objetivos dessa pesquisa a análise dos textos presentes nas coleções, há um, especificamente nesse volume, que se destacou devido ao seu título: “O caçador de palavras”. O texto instiga ao contato com o dicionário, visto que trata do encontro entre um homem e um dicionário. Encontro esse que faz com que o personagem revise sua relação com as palavras e descubra que elas “guardam histórias, percorrem os tempos registrando emoções, atravessam vidas”.<sup>27</sup> Entretanto, após o texto, nenhuma atividade sugere que os alunos também aprofundem seu conhecimento lexical, conforme Richards (1976), não apenas aumentando seu arcabouço de palavras em quantidade (*size*), mas em profundidade (*depth*). Seria um momento apropriado para que o LD propusesse, por exemplo, ao professor, a utilização dos dicionários recebidos pelas escolas públicas, do PNLD - Dicionários, cuja proposta lexicográfica é diferenciada.

O volume destinado ao 7º ano, além do diminuto trabalho visando ao desenvolvimento lexical, também contém afirmativas um tanto delicadas para com esse objetivo, tais como a que dá orientações ao professor, no início dos trabalhos do capítulo 1, da unidade 3, página 124. Em letras pequenas, os autores fazem um alerta ao professor, “Professor: como o texto de Drummond apresenta algumas dificuldades quanto ao vocabulário, sugerimos que você faça a leitura juntamente com os alunos, esclarecendo as dúvidas que forem surgindo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 124). Essa sugestão revela-se bastante frágil, uma vez que o docente não pode substituir o dicionário, por dois motivos: primeiro, ele não consegue abranger todas as informações que um verbete pode trazer e, segundo, porque estaria negando o direito e a necessidade do aluno de desenvolver sua autonomia, buscando resolver sozinho

---

<sup>27</sup> O caçador de palavras, de Walcyr Carrasco.

as questões dúbias de vocabulário, diminuindo, assim, as oportunidades de desenvolvimento lexical estratégico e crítico.

Em casos de textos como o de Drummond, de vocabulário pouco usual, e sempre que o professor tiver a intenção de ensinar palavras, o método STAR de Blachowicz (2004), pode ser uma boa opção. Esse método propõe que o professor prepare o texto, selecionando (*select*) as palavras que poderão oferecer problemas de compreensão, ensinando (*teach*) de maneira a chamar a atenção para a palavra antes, durante e depois da leitura. Também propõe que o professor ative (*activate*) o uso do novo vocabulário, incentivando produções escritas e orais, favorecendo sua compreensão. E por último, que revise (*revisit*) esses conceitos em outros momentos, em novas produções e leituras. O STAR é uma ferramenta útil no ensino de vocabulário contextualizado, e, em casos como o livro do 7º ano, que não desenvolve um ensino estratégico e efetivo de vocabulário, atividades dessa natureza podem auxiliar o professor a diminuir essa lacuna.

#### 4.1.2.3 Volume do 8º ano da coleção *Português Linguagens*

Foram pormenorizadas, a seguir, as atividades do volume destinado ao 8ª ano da coleção em estudo. A Tabela 4, assim como as demais, apresenta um panorama das atividades e estratégias envolvidas, distribuídas nas unidades e capítulos.

Unidades	Unidade 01			Unidade 02		
Número de atividades	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03
	01	-	01	01	3	-
Tipo de estratégias	Contexto	-	Contexto	Morfologia	Contexto Dicionário	-
Unidades	Unidade 01			Unidade 02		
Número de atividades	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03	Cap. 01	Cap. 02	Cap. 03
	-	01	-	-	02	02
Tipo de estratégias	-	Contexto	-	-	Contexto Morfologia	Contexto

Tabela 4 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - **volume do 8º ano** da coleção *Português Linguagens*.

Fonte: a autora (2014)

Além das informações apresentadas na tabela, registramos ainda a soma das palavras encontradas nos glossários do volume, que foram 37. É importante lembrar que, como é característico de glossários, nessas listas de palavras estão inclusos substantivos próprios, comuns, siglas, entre outras categorias, até mesmo, informações sobre celebridades. Por isso, não se pode considerar que o número de palavras encontradas neles seja, efetivamente, palavras em estado de dicionário.

Observamos nesse volume que, por meio do uso do contexto, algumas atividades de vocabulário propõem aos alunos uma reflexão sobre as relações semânticas estabelecidas pelas palavras no texto. Outro aspecto notado foi a construção de atividades que tem potencial para envolver o uso de duas estratégias na sua resolução. A que segue é um exemplo disso. Nesse caso, observa-se que o conhecimento morfológico e a atenção às pistas contextuais são de grande relevância para a compreensão leitora do aluno.

A atividade da seção “Estudos dos Textos” é a quarta de nove que se seguem após a leitura de dois textos, com o propósito geral de promover sua compreensão.

4. O sufixo de grau diminutivo –inho, em português, pode indicar tamanho, afeto ou depreciação, dependendo da situação em que é empregado.

b) Conclua: A expressão utilizada por Rafael, naquele momento, tinha qual significado?

Quadro 6 - Dado 7. Página 212, atividade de número 4, “b”.  
Fonte: *Português Linguagens*, volume 8º

Mais uma vez o sufixo –inho tem seu potencial explorado na coleção, observação que não se constitui em crítica, entretanto, outros sufixos e prefixos de grande importância para o desenvolvimento lexical poderiam ter sido estudados.

A atividade chama a atenção para os possíveis significados do sufixo **–inho**, para, posteriormente, solicitar ao aluno que a partir desse conhecimento, e, considerando as pistas contextuais do texto chegue a aceção mais adequada da expressão utilizada pelo personagem.

Para essa atividade, ambas as estratégias: pistas morfológicas e contextuais podem ser mobilizadas, uma vez que o aluno primeiramente precisa tomar conhecimento sobre a polissemia do sufixo **–inho**, para, só então, por meio do contexto, poder determinar a melhor construção do sentido. Contudo, é importante que o professor propicie a ampliação dos conhecimentos, caso contrário a atividade ficará empobrecida em seu alcance dos objetivos.

É importante destacar que grande parte do trabalho com o aspecto morfológico na obra é bastante voltado para a morfossintaxe e não para a compreensão leitora. São exercícios para o treino do uso do “s” ou “z” na derivação sufixal, para, por exemplo, formar substantivos abstratos, sem uma relação com o aspecto semântico.

O uso do dicionário, também nesse volume, não foi significativo. Apenas uma atividade foi identificada, na seção “De olho na escrita”, e mesmo nessa, ele é coadjuvante.



5. Você viu que na língua portuguesa há palavras que admitem dupla pronúncia, uma vez que admitem forma dupla. Indique os pares de palavras abaixo em que as duas formas são próprias da norma-padrão e, portanto, as duas pronúncias são corretas. Se necessário consulte um dicionário.

- |                            |                        |
|----------------------------|------------------------|
| a) hieróglifo – hieróglifo | d) projétil - projétil |
| b) Oceânia – Oceania       | e) réptil - reptil     |
| c) acróbata – acrobata     |                        |

Quadro 7 - Dado 8. Página 113, atividade de número 5.  
Fonte: *Português Linguagens*, volume 8º

Com o objetivo de trabalhar a ortoépia e a prosódia, algumas atividades em que o dicionário é sugerido são propostas (Quadro 7). Entendemos que é uma atividade descontextualizada, que não tem como objetivo a competência lexical. Entretanto, é uma oportunidade de consulta ao dicionário, e a propósito, a única. Da forma como o enunciado está posto é provável que muitos alunos acabem por não irem ao dicionário. Tudo dependerá da conduta do professor na direção da atividade. Importa registrar que mesmo entre sete atividades propostas para aprofundar conhecimento sobre palavras que suscitam dúvidas de pronúncia e grafia, campo de estudo que tem o dicionário como grande aliado, apenas a apresentada acima recebeu a sugestão de uso.

Em relação ao trabalho com as pistas contextuais, observamos que as atividades ficam no nível da frase, assim como nos demais volumes poucas exploram o texto na íntegra, e quando acontece é com textos curtos, breves. A atividade que optamos por reproduzir abaixo chama a atenção para um dos aspectos da aquisição lexical em relação à profundidade do conhecimento de uma palavra (*depth*).

1. Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva essa frase, acrescentando a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

- Uma característica do bosque.
- Uma característica permanente do menino.
- Uma característica momentânea do menino
- Uma característica do modo como o menino andava

Quadro 8 - Dado 9. Página 183, atividade de número 1.  
Fonte: *Português Linguagens*, volume 8º

Essa atividade encontra-se na seção “Na construção do texto”, dentro de uma subseção, intitulada “Semântica e discurso” e é a primeira dessa subseção, que não vem precedida de texto e não há qualquer orientação ao professor sobre como desenvolvê-la. O

objetivo para essa subseção no MP é o de ampliar ainda mais a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, por meio da perspectiva da semântica ou da análise do discurso. Assim podemos inferir que a atividade quer aprofundar os conhecimentos a respeito do uso da vírgula e a relação de significado que estabelece na frase. Por trabalhar com o uso adequado da vírgula para adequação do sentido que se quer estabelecer, essa atividade possibilita desenvolver o terceiro aspecto do desenvolvimento lexical apresentado por de Nagy e Scott (2004), que diz respeito à *multidimensionalidade* do conhecimento das palavras, conforme visto no referencial teórico, seção 2.2.1. Ou seja, entre as questões que envolvem o aspecto da multidimensionalidade estão as nuances de sentido que uma palavra pode assumir em detrimento da construção frasal. Essa atividade é representativa de outras que também procuram chamar a atenção para alterações morfossintáticas das palavras, que implicam em alterações semânticas. Sendo assim, concluímos que essas questões foram construídas sem o propósito de trabalhar aquisição lexical, embora contribua para ampliar a competência lexical.

Finalizando os estudos desse volume, cabe ressaltar que 11 questões que podem levar à aprendizagem de vocabulário, dentre essas, algumas construídas com outros propósitos, em um livro de Língua Portuguesa ou, em um ano de estudo, é algo, no mínimo, curioso.

#### 4.1.2.4 Volume do 9º ano da coleção *Português Linguagens*

Para finalizar a análise de dados dessa coleção, seguem-se as informações colhidas no volume destinado ao 9º ano. A Tabela 5 auxilia nesse processo, pois fornece os dados quantitativos.

Unidades	Unidade 01			Unidade 02		
Número de atividades	Cap. 01 01	Cap.02 -	Cap. 03 05	Cap. 01 06	Cap. 02 06	Cap. 03 03
Tipo de estratégias	Contexto	-	Contexto Morfologia	Contexto	Contexto Morfologia Dicionário	Contexto
Unidades	Unidade 03			Unidade 04		
Número de atividades	Cap. 01 6	Cap. 02 6	Cap. 03 05	Cap. 01 08	Cap. 02 01	Cap. 03 02
Tipo de estratégias	Contexto Morfologia	Contexto Morfologia	Contexto Dicionário	Contexto Dicionário	Contexto	Contexto Dicionário

Tabela 5 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 9º ano da coleção *Português Linguagens*.

Fonte: a autora (2014)

Comparado aos demais volumes, esse apresenta um número maior de atividades que envolvem o trabalho com o léxico, utilizando-se, especialmente, do uso das pistas contextuais.

Uma vez que, nele foram identificadas 49 questões que podem ser consideradas de desenvolvimento lexical. Elas se repetem, com poucas alterações nos enunciados em que são apresentadas, e tiveram seus representativos expostos no Quadro 1. Esse número de atividades encontradas demonstra que o livro propõe atividades de desenvolvimento lexical em quase todos os seus capítulos, como podemos verificar na Tabela 5. As informações dessa tabela permitem que se observe, por capítulo, em que quantidade as atividades se apresentam e qual estratégia poderia estar envolvida.

Notamos que, com exceção do capítulo 2 da unidade 1 (capítulo destinado ao trabalho com linguagem não verbal), em que não foi possível encontrar nenhuma atividade proposta em relação ao léxico, os demais apresentam algumas que envolvem a aquisição lexical. Os capítulos 1 e 2, da unidade 3, apresentam um número maior, devido a concentrarem-se mais no estudo da estrutura e formação de palavras, como veremos posteriormente.

De acordo com os dados coletados, a presença de atividades que poderiam ensinar o uso estratégico das pistas contextuais foi bastante acentuada. De um total de 12 capítulos, observamos que, em 11, as atividades têm potencial para o trabalho com o contexto. O uso do dicionário ficaria restrito a 05 capítulos, e as pistas morfológicas poderiam ser exploradas em atividades de 03 capítulos. Igualmente, ao analisar cada uma das 49 atividades, 32 delas poderiam trabalhar a estratégia de uso das pistas contextuais; 13, o uso das pistas morfológicas e 04, a do uso do dicionário.

Embora exercícios que requeiram o uso do dicionário apareçam em maior número de capítulos em relação aos que requerem o uso das pistas morfológicas, esses últimos são mais numerosos. Entretanto, estão concentrados no capítulo 1 da unidade 3. Esses exercícios são apresentados com o propósito de estudar a estrutura e a formação das palavras, ou seja, não como uma estratégia de aquisição lexical. Isso poderia explicar o grande número de atividades e tão centralizadas. Caso os autores visassem também orientar para o uso estratégico das pistas morfológicas, essas atividades, provavelmente, seriam mais bem distribuídas ao longo da obra.

Distribuídas em pequenos glossários pela obra, em geral, pertencentes aos textos principais, introdutórios de cada capítulo, foram catalogadas 44 palavras no volume do 9º ano. Contudo, há capítulos inteiros sem nenhuma ocorrência, a exemplo do 2, da unidade 4. Não localizamos nenhum caso em que as palavras destacadas nos glossários, fossem, posteriormente, alvo de atividades de vocabulário, como forma de que o aluno tivesse contato com a palavra mais vezes e a utilizasse em novos contextos; processo esse que facilitaria a aprendizagem da palavra em quantidade e profundidade.

Nesse volume, chamou-nos a atenção o fato de a seção “De olho na escrita” apresentar um número significativo de atividades em relação aos demais volumes. Por isso, buscamos investigar essa relação no MP. O que nos pareceu é que o trabalho com a ortografia e a acentuação são prioridades nessa seção. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).

Do volume do 9º ano, selecionamos três atividades visando ainda discutir as estratégias envolvidas. Elegemos para isso os tipos que mais apresentaram recorrência de trabalho com o léxico. Considerando que não encontramos nenhuma que objetivasse explicitamente a construção da consciência metalinguística dos alunos, optamos por selecionar as que de alguma forma, no enunciado ou no desenvolvimento, mais se aproximasse daquela que o aluno, mesmo inconscientemente, pudesse se utilizar para descobrir o significado de uma nova palavra.

Começamos pela questão que envolve as pistas contextuais, estratégia que mais recebeu atenção no total de atividades encontradas.

No final do texto, algumas imagens poéticas são associadas à participação do rapaz na passeata:

“Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe a mocidade.”

[a] No contexto qual sentido tem a palavra **mocidade**: uma fase da vida humana, um estado de espírito ou um período de irresponsabilidade?

Quadro 9 - Dado 10 – página 128, atividade “a”  
Fonte: Fonte: *Português Linguagens*, volume 9º

Essa atividade, que privilegia o aspecto da polissemia da palavra-alvo, tem no contexto a pista para a resolução. No entanto, observamos que não há orientações nem ao aluno, nem ao professor, no caso de o primeiro ficar com dúvidas quanto à resposta. Seria importante mostrar os indícios textuais e fazer com que o aluno refletisse sobre seus sentidos, numa interação com seu conhecimento prévio. Também voltar ao texto original é de grande relevância para confirmar a hipótese, pois lá os indícios são em maior número favorecendo a resposta mais pertinente.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito às possibilidades que já são dadas pelo livro ao aluno: “uma fase da vida humana”, “um estado de espírito” ou “um período de irresponsabilidade”. Ao invés de virem prontas, o professor poderia construí-las com ele, fazendo com que, no momento de realização da atividade, os próprios alunos levantassem as hipóteses sobre os prováveis significados das palavras em relação ao contexto. Permitir que o aluno levante hipóteses é uma atitude importante porque também privilegia a interação e o

raciocínio, além da prática da argumentação. Outra possibilidade seria de, enquanto alguns alunos levantam proposições, outros poderem refutá-las a partir das pistas que encontram no texto. Assim, a palavra em questão ficaria em evidência por algum tempo, o que auxiliaria na sua consolidação na memória de longo prazo. Assim, poder-se-ia dar ênfase ao processo de compreensão e não somente ao resultado final, conforme Leffa defende (1996).

O quadro abaixo reproduz uma atividade que pode envolver o uso do dicionário, embora não haja instrução direta nela para isso. A atividade está localizada na seção “De olho na escrita” e nos parece potencialmente útil para o ensino da habilidade de manuseio e reconhecimento dos tipos de informação contidas em cada item lexical, além da verificação da grafia correta das palavras. Caso o trabalho com o dicionário fosse proposto, ele ofereceria ao aluno a oportunidade de familiarizar-se com as entradas e definições, além da aprendizagem da ortografia padrão.

Nos pares de palavras a seguir, qual é a forma adequada, de acordo com a norma-padrão? Escreva-as em seu caderno.	
a) empecilho ou impecilho?	e) privilégio ou privilégio?
b) quasi ou quase?	f) siquer ou sequer?
c) senão ou sinão	g) penicilina ou penicilina?
d) mixirico ou mexerico?	h) criação ou creação?

Quadro 10 - Dado 11 – página 189, atividade de número “3”  
 Fonte: *Português Linguagens*, volume 9º

A atividade também se mostra descontextualizada, pois não está baseada em nenhum texto que poderia trazer essas palavras inseridas, tornando-as significativas. Isso exige dos alunos, como afirmam os autores, a utilização do método indutivo (MP) para saber qual é a forma de escrita padrão das palavras. Isso não nos parece adequado, visto que a norma-padrão não é regular e, portanto, haveria o risco de equívocos.

Na discussão voltada para o trabalho com o dicionário, no livro didático em questão, outro aspecto a ser considerado é que, por vezes, o volume traz partes do dicionário, como um fac-símile da página de um ou mais verbetes que pretende destacar; um exemplo é o da origem etimológica da palavra *salário*, na página 150, cuja imagem é do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Esse tipo de proposta parece desconhecer as orientações do PNLD – Dicionário, ao desconsiderar o trabalho dispensado na elaboração de uma proposta lexicográfica de cada tipo de obra adequada à fase escolar dos alunos. Esse tratamento dado aos dicionários no livro não é coerente com o que consta nos critérios do PNLD (2014) relativos às políticas de instrumentalização do professor (PNLD e PNLD - Dicionários).

As atividades relacionadas sob a perspectiva do trabalho com as pistas morfológicas aparecem bastante concentradas nas seções “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Elas são variadas, mas o foco mais uma vez está no ensino da estrutura e formação de palavras. O tipo de atividade que mais se apresenta é o que solicita ao aluno que forme palavras a partir de prefixos e sufixos, conforme o quadro abaixo.

3. Tomando como base a parte que contém o significado das palavras, o falante de uma língua pode formar outras.

Observe:

Terra – terráqueo, terrário, térreo, terrestre, enterrar, terreno, terremoto

Dê outras palavras formadas com base na parte significativa presente em:

a) lembrar

b) esperto

Quadro 11 - Dado 12. Página, 142, atividade de número 3 “a” e “b”  
 Fonte: *Português Linguagens*, volume 9º

Embora as atividades, nesse volume, sejam apresentadas em maior número e variedade em relação aos demais, não pudemos encontrar nenhuma indicação, nem nos enunciados, nem nas orientações ao professor, visando desenvolver a consciência metacognitiva a partir do uso de morfemas como uma estratégia lexical. A atividade foi construída de modo que propõe ao aluno formar palavras a partir de outras ou do radical, no entanto, sem conscientizá-lo de que ele pode utilizar-se desse conhecimento, não só para construir novas palavras, mas também para identificar outras, desconhecidas, através da análise das suas partes.

Ao finalizarmos os trabalhos em relação ao desenvolvimento lexical na coleção *Português Linguagens*, a Figura 6 oferece um panorama geral de suas atividades que tem potencial para desenvolver o conhecimento estratégico de aquisição lexical.

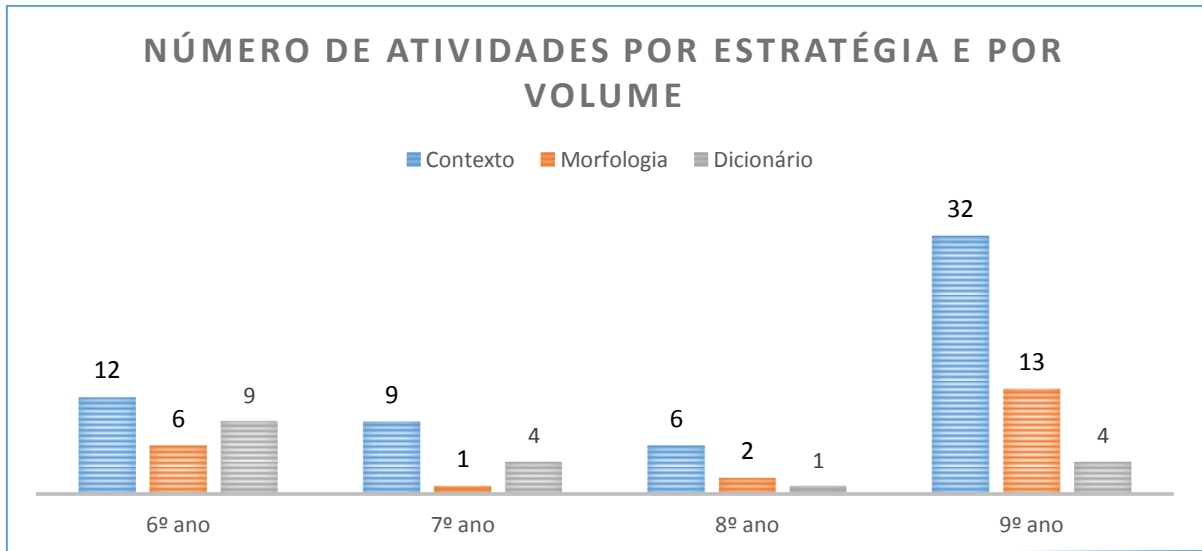


Figura 6 – Número de atividades por estratégia e por volume – coleção *Português Linguagens*  
Fonte: a autora (2014)

Esse gráfico ilustra os dados por volume e tipo de estratégia. A discussão desses dados veio sendo construída durante a análise das ocorrências da coleção. Na seção posterior apresentamos uma discussão dos resultados. Por ora, destacamos a não regularidade numérica das atividades que visem ao desenvolvimento lexical, e a superioridade numérica de atividades que permitiriam o ensino da estratégia de uso das pistas contextuais em todos os volumes, seguidas das pistas morfológicas e, por último, as de uso do dicionário. Além disso, ressaltamos o fato de que nenhuma atividade tem como fim explícito o ensino das estratégias metalinguísticas, objetivando contribuir para a compreensão leitora.

A partir da análise desses dados, construímos a seguir algumas reflexões acerca do trabalho voltado a competência lexical na coleção estudada, focalizando as estratégias de aquisição lexical.

#### **4.1.3 Discussão dos resultados: Coleção *Português Linguagens***

Diante dos dados quali quantitativos da coleção *Português Linguagens* e sob a luz do referencial teórico, aprofundamos as considerações já compreendidas no decorrer da pesquisa e pontuamos outras. Para tanto, de posse das informações, começamos por registrar a ausência de orientações para o desenvolvimento das atividades, tanto no MP quanto no livro do aluno. Nessas orientações poderiam estar impressos os objetivos e sugestões de desenvolvimento para as atividades, além de propostas para atividades extraclasse, como pesquisas, e estudos

em geral, que de alguma forma, promovessem o desenvolvimento da consciência metalinguística sobre a aprendizagem de palavras.

Em relação às seções nas quais as atividades aparecem, averiguamos que são bastante variadas (ver Tabela 1) e possuem objetivos diversos. Entretanto, como visto na seção anterior, apenas para a subseção “A linguagem do texto”, é mencionado, entre outros objetivos, o estudo do vocabulário do texto. Entendemos que, de fato, isso praticamente não ocorreu. As atividades de vocabulário encontradas nessas seções raramente focalizam a compreensão do texto, tampouco o desenvolvimento e ampliação do vocabulário do aluno.

As poucas palavras que foram trabalhadas, a exemplo de “nota”, “inesperadamente” “expectativa” são palavras frequentes, que, provavelmente, não trazem grandes dificuldades de compreensão para o aluno. Todavia, são atividades que tem potencial para desenvolver outros níveis de conhecimento lexical, conforme vimos na seção 2.2.1, e que chegamos a tratar durante a discussão dos dados. Mas, a coleção não realizou um trabalho com as palavras de uso menos frequente; algumas delas, encontradas apenas nos glossários. Ademais, os glossários, por apresentarem breves definições ou apenas uma lista de sinônimos, quase sempre excluindo as informações gramaticais das palavras, oferecem uma versão reducionista do item lexical, o que não favorece a aprendizagem de palavras (CARVALHO, 2012).

Conforme propõe o PNLD - Dicionário, a possibilidade de consulta ao acervo de dicionários, com proposta lexicográfica para cada etapa, disponível em sala de aula, pode ser uma opção mais apropriada para o trabalho de desenvolvimento lexical com palavras total ou parcialmente desconhecidas.

Outro aspecto observado em relação as palavras destacadas nas atividades, refere-se ao fato de que elas não são retomadas no percurso das unidades. Tampouco as que aparecem em glossários. Ou seja, não existe um trabalho sistemático, específico para a ampliação do léxico desses alunos, nessa faixa etária com a qual a coleção se propõe a trabalhar. As palavras também não têm seus significados explorados em outros contextos de uso, isto é, seria importante que houvesse uma continuidade nos estudos com as palavras-alvo. Parece certo que palavras de sentido geral, a exemplo de “nota”, foram usadas para ampliar novos conhecimentos, mas as “novas” palavras não recebem o necessário destaque para a aprendizagem, considerando uma instrução direta de vocabulário. Da forma como são apresentadas, é muito provável que elas fiquem na memória de curto prazo do aluno e sem ressignificações, a partir dos reencontros, não serão consolidadas. Como destaca Finger-Kratochvil (2010, p. 70), “A partir da experiência com a palavra e sua família de derivação -, enriquecem-se as representações mentais e facilita-se o trabalho com a palavra nas atividades



linguísticas e metalinguísticas”; daí a importância do trabalho sistematizado com o vocabulário para uma aprendizagem significativa.

Ao estreitarmos nossa avaliação visando a observar as estratégias de aquisição lexical, constatamos que o uso das pistas contextuais é mais explorado para as definições de significado de palavras e expressões, conforme o número de atividades relacionadas a elas, ainda que essa estratégia não tenha sido, na coleção, explicitamente orientada. Mas o aluno é convidado, em várias atividades, a se utilizar das pistas contextuais para escolher um significado em detrimento de outro.

A possibilidade de utilização da estratégia das pistas morfológicas na seção que trata da formação de palavras, no volume destinado ao 9º ano, é ampla. O trabalho poderia ser bastante profícuo, entretanto não há orientação explícita para o uso estratégico do conhecimento morfológico. Acreditamos que, se o professor tiver conhecimento e clareza quanto ao potencial dessa estratégia para aquisição lexical, fará um bom trabalho com os exercícios propostos nesse volume. Entretanto, nos demais volumes, o trabalho com as pistas morfológicas se limitou a algumas atividades que visam chamar a atenção para formação de grau, de adjetivos e outros aspectos morfossintáticos.

Na coleção, o número de atividades que envolvem conhecimentos de estrutura e formação de palavras é bastante diferenciado entre os volumes. Conforme os dados observados, no livro didático dedicado ao sexto ano, 06 atividades foram inventariadas, caindo para 01 no sétimo, 02 no oitavo e aumentando para 13 no nono. Observamos que a opção pelo desenvolvimento desses conteúdos em nada favorece a aquisição lexical por meio de suas partes significativas, uma vez que não há uma progressão nos conteúdos, e o ensino dos afixos não teve grande proeminência na obra (embora os autores não tenham realmente proposto o desenvolvimento lexical por meio da formação de palavras).

O tratamento dado ao dicionário é bastante insipiente, e esse fato chama a atenção, sobretudo, por dois motivos: primeiramente, por haver uma seção, muito breve, no MP especificamente dedicada a discorrer sobre ele. Esse texto, intitulado “O dicionário”, é reproduzido em todos os volumes. Nele os autores reconhecem o potencial do dicionário como uma ferramenta à disposição de todos os que trabalham com a língua, inclusive dos estudantes. O MP destaca que “[...] é importante ter pelo menos um dicionário em sala de aula para que o aluno perceba sua importância”. Os autores também dão dicas aos docentes de como eles podem se utilizar do dicionário, descrevendo, inclusive, atividades que podem ser realizadas em sala e “paulatinamente” propiciar situações em que os alunos “usem o dicionário para descobrir o significado mais preciso de uma palavra empregada nos textos que

leem” (MP). O segundo motivo a causar certo estranhamento, devido ao diminuto tratamento dado ao dicionário na coleção, diz respeito ao fato de que, no volume dedicado ao 6º ano, há um importante trabalho de orientação para o uso do dicionário, conforme apontamos na ocasião da análise do volume. No entanto, efetivamente, a partir dos dados levantados e da análise das atividades de vocabulário, não foi possível verificar essa importância do uso do dicionário, mencionada no MP; inclusive pelas poucas atividades que, de fato, envolvem o uso do dicionário nos volumes. Considerando o que foi discutido em cada volume a respeito do espaço dados às atividades que envolvem o uso do dicionário, essa postura teórica parece-nos incongruente.

Com relação a uma possível abordagem teórica da obra para o ensino de vocabulário, observamos que essa coleção não propõe nem a abordagem de instrução por estratégia, tampouco a de ensino de palavras ou instrução direta de vocabulário (COADY, 1997). A respeito dos aspectos que envolvem o desenvolvimento lexical, mencionados por Leffa (2000), o que se sobressaiu foi o da *profundidade*. Pois, para o aspecto da *quantidade*, que considera o número de palavras que se conhece não identificamos potencial. Em relação à questão da *produtividade*, que tem na contiguidade, um forte aliado para que *input* (vocabulário receptivo) passe a *output* (vocabulário produtivo), também não recebeu ênfase. Todavia, destacamos o aspecto da *profundidade*, porque ele se dá em um processo gradativo de conhecimento, do superficial ao profundo, em que relações paradigmáticas e sintagmáticas são estabelecidas, e, consideramos que há possibilidade de desenvolvimento por meio das atividades propostas na coleção.

A coleção *Português Linguagens* também não atendeu a um dos critérios obrigatórios estabelecidos pelo PNLD-2014, relativos ao MP, o de propor meios de articulação entre as propostas e as atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD - Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Mesmo com a obrigatoriedade do critério, ele não foi decisivo para a seleção, visto que a coleção foi aprovada e é a mais distribuída no país. Nesse sentido, levanta-se a questão sobre a efetividade desses critérios, e a necessidade de uma articulação mais eficiente entre o que prevê o PNLD-2014 e a sua efetivação nas propostas e atividades propriamente ditas, do livro didático.

A seção seguinte é dedicada à discussão dos dados e resultados do estudo na coleção *Projeto Teláris*.

## 4.2 PERFIL DAS OBRAS ANALISADAS: COLEÇÃO *PROJETO TELÁRIS*



Figura 7 - Coleção *Projeto Teláris* – Anos Finais do EF  
 Fonte: <http://www.projetotelaris.com.br>

Assim como a primeira coleção, a *Projeto Teláris* também é destinada a todo o segundo ciclo do Ensino Fundamental. A fim de estabelecer paralelos entre as coleções, procedemos com a análise dessa coleção, respeitando a metodologia proposta. Inicialmente, apresentamos a avaliação que a coleção recebeu do PNLD, considerando o foco de interesse dessa pesquisa. Posteriormente, partimos para a análise das atividades, considerando o desenvolvimento da competência lexical.

### 4.2.1 O que diz o PNLD

De acordo com a avaliação do PNLD (2014), os pontos fortes dessa coleção também são as atividades no eixo da leitura, com grande diversidade de gêneros textuais, que dão suporte e articulam o trabalho com a escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. O documento também avalia que os textos são adequados ao público alvo. Além disso, a coleção recebeu destaque positivo para a seção “Projeto de leitura”, que se apresenta ao final de cada volume. O ponto fraco da coleção, para os avaliadores, é o desenvolvimento da oralidade, tema esse que não pertence ao escopo dessa pesquisa.

Em relação ao MP, o PNLD avalia que ele explicita claramente os princípios teóricos e metodológicos, orienta o professor para o desenvolvimento das atividades propostas, assim como, dá sugestões para outras a serem elaboradas.

É na seção de “Interpretação de texto”, segundo o documento, que a obra apresenta questões relativas à compreensão e à interpretação das leituras, na exploração de propriedades textuais e discursivas. Além disso, avalia-se que algumas atividades exploram diferentes

estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, a exemplo da “ativação de conhecimentos prévios, sentido literal e subentendido, compreensão global, efeitos de sentido e recriação dos textos com posicionamento de sujeito-leitor” (PNLD, 2014, p. 102). Mas, com relação ao ensino e aprendizagem do léxico para a leitura, não encontramos nenhuma orientação e/ou avaliação específica no documento para essa coleção.

Tendo ressaltado o que a avaliação do PNLD (2014) traz sobre a coleção e que pode contribuir para esse estudo, na seção seguinte, abordamos os dados observados, e os resultados são apresentados e discutidos.

#### 4.2.2 Análise de dados da Coleção *Projeto Teláris*

A partir da metodologia de investigação proposta, procuramos identificar as atividades que foram arroladas por tipo de ocorrência e as que se repetiram, contabilizadas por número de ocorrência, em todos os volumes. Identificamos a seção em que os exercícios se apresentam e a(s) estratégia(s) relacionada(s), conforme se pode visualizar na tabela que segue:

Tipos de exercícios	Seção	Ocorrências por ano				Estratégia envolvida
		6º	7º	8º	9º	
1. Dentre os sentidos que o dicionário registra para (...) qual deles se aproxima mais do significado que a palavra tem no texto?	Interpretação do texto Língua: usos e reflexão	2	2	4	2	UC
2. Considerando o contexto (textos e frases), indicar o sentido de expressões/palavras/gírias.	Interpretação do texto Unidade suplementar Língua: usos e reflexões	9	3	7	9	UC
3. Dar o sentido denotativo e ou sinônimos de palavras em destaque.	Interpretação do texto Língua: usos e reflexões	1	2			UD
4. Que palavra/expressão pode substituir com mais adequação a palavra (...) nesse contexto?	Língua: usos e reflexões Interpretação do texto	1	1			UD/ UC
5. Atividades de reconhecimento/desenvol. consulta ao dicionário.	Unidade Suplementar	1				UD
6. Selecionar/verificar a palavra que está escrita conforme norma ortográfica/pronúncia.	Unidade Suplementar	2				UD
7. Produção de frases com parônimos.	Unidade suplementar	1				UC
8. Refletir sobre o significado de partes de palavras para explicar o que palavras podem significar.	Interpretação do texto		1			UM
9. Criar palavras com prefixo para substituir expressões em destaque.	Unidade suplementar			2		UM
10. Construir/reescrever/substituir palavras/expressões por outros significados/sentidos/sinônimos dessas.	Interpretação de texto Unidade Suplementar Língua: usos e reflexões				10	UD/ UC
11. Atividades que envolvem o uso da metáfora, em que o aluno é chamado a dar o sentido literal e os sentidos possíveis que a expressão pode assumir	Recursos de linguagem figurada				3	UC
12. Localize no trecho duas palavras em que se	Unidade suplementar				2	UM/

percebe a junção de elementos na sua formação. Sem consultar o dicionário, tente descobrir o significado dessas palavras no texto pela análise dos elementos que a compõem.						UC
13. Formar e/ou atribuir significados a palavras a partir de prefixos/sufixos.	Unidade suplementar				1	UM
14. Procure no dicionário/verifique no glossário/ o significado de .../a pronúncia de ...	Unidade suplementar				1	UD
15. Explicar o processo de formação da palavra dada.	Unidade suplementar				1	UM
16. Dizer qual é o sentido dos prefixos des- e in- e afixos des- e re-.	Unidade suplementar				2	UM
17. Identificar/formar outras palavras formadas com base na parte significativa presente em (...).	Unidade suplementar				4	UM
18. Identificar o que determinadas palavras têm em comum/diferem quanto ao sentido/significado.	Interpretação de texto				3	UC/ UM
19. Explicar o sentido que as antíteses apresentam no contexto em que foram empregadas.	Interpretação do texto				1	UC

Tabela 6 - Tipos de atividades encontradas nos volumes do 6º ao 9º ano da coleção *Projeto Teláris*.  
Fonte: a autora (2014)

Constatamos por meio dos dados representados na tabela acima, que as atividades são apresentadas, na sua maioria, na seção de “Interpretação do texto” e nos estudos da “Unidade suplementar”, sendo que a última é uma espécie de “capítulo final” de cada volume e propõe um trabalho com a “Competência comunicativa” em todos os volumes da coleção. As atividades apresentadas na Unidade suplementar (Competência comunicativa) se relacionam com a temática de cada volume.

Verificamos que não há uma subseção para o trabalho com o léxico. As atividades se apresentam em meio a outras, de interpretação de texto e de estudos gramaticais. Devido a essa organização dispensada às atividades de vocabulário, acreditamos ser importante averiguar os objetivos dos autores para cada uma dessas seções. Buscamos, portanto, no MP os objetivos para elas, com a finalidade de compreender melhor sua organização. Assim, verificamos que, para a seção “Interpretação do texto”, pretende-se caracterizar o texto em sua completude, além de prover a sistematização de habilidades de leitura nos níveis de abordagem dos textos (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012). Essa seção é subdividida em “Compreensão”, “Construção do texto” e “Linguagem do texto”. Para a subseção “Compreensão” propõem-se questões orais e escritas, abordando “um nível mais literal do texto que favoreçam:

- a formulação de hipóteses de leitura;

- a localização de informações, a apreensão do significado literal, as constatações e a identificação do conteúdo temático;
- as inferências e deduções mais imediatas;
- a extrapolação inicial: posicionamento pessoal” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 29).

A parte que cabe à “Construção do texto” tem foco nos processos de estruturação dos textos e no reconhecimento do gênero. E à “Linguagem do texto”, segundo os autores, cabe uma trabalhar os aspectos linguísticos mais específicos, para o reconhecimento de questões como inferências mais complexas, estruturação de estilos e recursos de expressão.

A “Unidade suplementar” pretende “agregar ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua os estudos sobre fatos gramaticais” (Ibid., 2012. op. cit.), com ênfase nas convenções da língua escrita padrão. São propostos estudos e reflexões sobre a competência comunicativa nos quatro volumes, porém, para cada ano há uma temática diferente. Para o sexto e o sétimo ano, propõe-se o trabalho com o uso da gramática natural e da normativa. Para o oitavo, um trabalho com a adequação de linguagem e, finalmente, para o nono ano, são os estrangeirismos e os neologismos os constitutivos da unidade (Ibid., 2012).

Os objetivos para a seção “Interpretação de texto” e para a “Unidade suplementar”, respondem, em parte, à presença de atividades de vocabulário nessas seções, entretanto, não foi possível identificar, em nenhum desses objetivos, um olhar voltado especificamente para o desenvolvimento do lexical.

Com relação às atividades e respectivas estratégias de aquisição lexical identificamos na coleção, a presença de atividades com potencial para o ensino de mais de uma estratégia. Esse é um aspecto interessante porque, quando uma estratégia não se mostra eficaz na busca do significado pode-se optar por outra que melhor auxilie a se chegar à compreensão do item lexical. Habilidade essa que se espera de um leitor estratégico, isto é, que utilize seu conhecimento condicional (cf. seção 2.3). As atividades descritas nos tipos 1, 4, 10, 12 e 18, (cf. Tabela 6), são exemplos dessa dinâmica, pois poderiam explorar, pelo menos, duas estratégias. Todavia, no MP não há orientações sobre o uso do conhecimento de forma estratégica para o reconhecimento de novas palavras, para o aluno e tampouco para o docente. As atividades mais recorrentes nesse aspecto são as que sugerem, primeiramente, o uso do dicionário na busca de sinônimos da palavra e/ou expressão-alvo, para depois recomendarem a adequação desses sinônimos ao contexto textual que está em estudo.

Para aprofundar essas e outras questões, analisamos a coleção *Projeto Teláris*, detalhamos e discutimos seus dados, apresentados por volume, a começar pelo sexto ano.

#### 4.2.2.1 Volume do 6º ano da coleção *Projeto Teláris*

A tabela abaixo expõe o que a análise quantitativa apurou no volume destinado ao 6º ano do EF. Por meio dela retratamos em quais unidades e capítulos encontramos atividades de desenvolvimento lexical e com que estratégia(s) estão relacionadas, além de sua quantidade.

Unidades	Unidade 01		Unidade 02		Unidade 03	
Número de atividades	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 04	Cap. 05	Cap. 06
	02	-	02	6	-	-
Tipo de estratégias	Dicionário Contexto	-	Contexto	Contexto	-	-
Unidades	Unidade 04		Unidade Suplementar			
Número de atividades	Cap. 07	Cap. 08	Em toda a unidade			
	01	01	5			
Tipo de estratégias	Dicionário	Dicionário	Dicionário Contexto			

Tabela 7 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 6º ano EF - coleção *Projeto Teláris*

Fonte: *Projeto Teláris* – volume do 6ª ano do EF

Verificamos serem 17 atividades em todo o volume. Dessas, 10 envolvem as pistas contextuais e 07 têm algum direcionamento para o uso do dicionário. Atividades que podem desenvolver o conhecimento morfológico, como estratégia de desenvolvimento lexical, não foram localizadas.

As palavras encontradas em glossários intitulados “A Z” foram 39. Grande parte delas limita-se a trazer um sinônimo para a palavra em destaque. Esse espaço também é usado para explicar termos da metalinguagem, além de trazer, por extenso, a abreviatura de nomes próprios mencionados, a exemplo da página 118, em que o JB se refere a Justin Bieber. Informação seguida de três dados biográficos do cantor. Não foi possível perceber a reincidência das palavras apresentadas nos glossários em outros contextos ou atividades.

Assim como parece não haver um propósito de aprendizagem específico para as palavras que constam nos glossários, também esse volume parece não dedicar a devida atenção ao desenvolvimento do léxico, pelo menos, não a partir da perspectiva psicolinguística.

Em linhas gerais, poucas foram as atividades, dentre as 17 que arrolamos, que claramente demonstraram como propósito o incremento da competência lexical. Muitas têm potencial para essa finalidade, mas foram elaborados com outros objetivos, como os aspectos morfossintáticos e de contratação entre as variedades linguísticas e a norma padrão. O fenômeno da sinonímia também foi explorado, conforme veremos a partir dos dados obtidos.

Reproduzimos, a seguir, duas atividades do volume. Elas contemplam o trabalho com as pistas contextuais e o uso do dicionário. O primeiro exemplo parece ter como objetivo trabalhar a sinonímia. Essa tarefa vem contextualizada superficialmente em um pequeno parágrafo, desse modo, é preciso que o aluno observe adequações do contexto e não apenas substitua aleatoriamente por sinônimos as palavras em destaque. Essa tarefa envolve atenção ao contexto para que possa ser parafraseada, mas antes, o aluno precisará buscar sinônimos no dicionário. No entanto, muito além de habilidade para encontrá-los, ele precisará compreender o significado das palavras em destaque visto que, talvez a estará vendo pela primeira vez.

1. Desafio! Reescreva o parágrafo a seguir substituindo todos os verbos destacados por sinônimos. Para facilitar a atividade, antes de consultar o dicionário, escreva os verbos no infinitivo.  
Ele nos **desfalcou**, **impelindo**-nos a tomar uma atitude. Então, eu o **desestabilizei** e **amofinei** seus parceiros. Só assim **suplantaremos** essa dificuldade.

Quadro 12 - Dado 13. Página, 233, atividade de número 3  
Fonte: *Projeto Teláris*, volume do 6<sup>a</sup> ano do EF

A atividade dá pistas ao aluno sobre o modo como os verbos são apresentados no dicionário, no infinitivo. Esse conhecimento o instrumentaliza para que utilize com maior eficiência o dicionário. Retirada da seção “Língua: usos e reflexões”, que nesse capítulo desenvolve atividades em relação ao estudo dos verbos nos modos imperativo e infinitivo, essas palavras são, provavelmente, as mais “difíceis” de todo o volume. Todavia, essa atividade revela-se um desafio para a compreensão lexical, pois está contida em um parágrafo curto, sem título, nem tema, e com um vocabulário que supomos ser pouco familiar à faixa etária dos alunos. Entendemos ser necessário, primeiramente, auxiliar o aluno a compreender o parágrafo para depois parafraseá-lo. Entretanto, a possível dificuldade na compreensão do parágrafo pelo aluno parece não ter sido considerada na elaboração dessa atividade. Isso porque, ela se resume em solicitar que o aprendiz mude o modo do verbo e depois, que substitua por um sinônimo, sem nenhuma orientação para que haja uma adequação desses sinônimos ao texto.



Outras atividades encontradas no volume também sugerem o uso do dicionário para, juntamente com as pistas contextuais, solicitar ao aluno que dê sinônimos às palavras e expressões em destaque. Porém, nessas, boa parte traz fragmentos dos verbetes reproduzidos nas páginas, quase todas da mesma fonte: dicionário eletrônico. Abaixo apresentamos uma reprodução da tarefa.

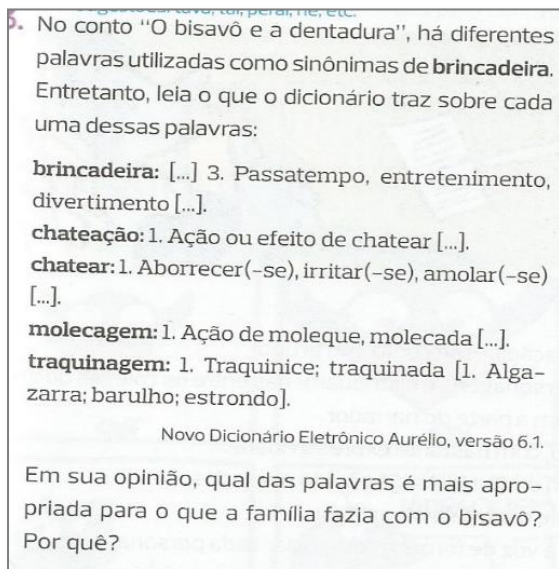


Figura 8 - Dado 14. Página, 25, atividade de número 3. Atividade para o uso do dicionário  
Fonte: Coleção *Projeto Teláris*, volume 6º

Em algumas atividades de uso do dicionário, embora esse volume busque instruir os alunos para a consulta, a exemplo da atividade correspondente ao dado 14, os autores optam por reproduzir partes do dicionário a incentivar a consulta pelos alunos no próprio dicionário (conforme se observa também na página 180 do volume (ANEXO G)). A Figura 7, retirada da seção "Linguagem do texto" é uma atividade dentre sete que têm o propósito de revelar diferenças entre linguagem informal e formal. Essa atividade traz alguns verbetes e seus significados numa versão bastante reducionista de um dicionário. Em Bechara (2011), dicionário escolar do tipo 3, encontramos para "brincadeira":

**Brincadeira** (brin-ca-dei-ra) s.f. 1. Ato ou efeito de brincar. 2. Divertimento, sobretudo infantil; brinquedo, jogo. 3. Gracejo, zombaria, galhofa: *certas brincadeiras muitas vezes se confundem com preconceitos*. 4. coloq. Reunião social informal: *Sábado vai haver uma brincadeira lá em casa*. // De brincadeira: que não deve ser levado à sério. *Não tive a intenção de irritar ninguém, falei de brincadeira* (BECHARA, 2011).

Glossários e reproduções de dicionários, muitas vezes, dão um tratamento monossêmico às palavras e expressões (CARVALHO, 2012), o que, fora da linguagem especializada de determinadas áreas, é muito improvável à grande maioria das palavras. Isso

acaba por limitar a aprendizagem lexical do aluno, visto que, se ele pudesse consultar um dicionário teria acesso a muitas outras informações importantes a respeito do item lexical em questão, a exemplo da palavra “brincadeira”. A variedade de informações trazidas pelo dicionário é de grande importância para a formação de bons leitores, pois aprender sinônimos é apenas um objetivo, mas, os tratamentos usual, coloquial, metafórico, além de informações morfológicas, ampliam a competência lexical, conforme Richards (1976), Leffa (2000), Nagy e Scott (2004), entre outros vistos na seção 2.2.1.

Mesmo que os textos não sejam o foco da observação desse estudo, dois, em especial, chamaram nossa atenção devido ao vocabulário empregado e ao que se observa a partir disso. A exemplo do Dado 13, reproduzido acima, em que palavras pouco conhecidas não recebem um tratamento de maior atenção para fins de ampliação lexical, podemos citar o texto da página 221 (ANEXO F). Após o estudo de uma propaganda de calçado, no caso, da marca de tênis, o aluno é convidado a escolher, entre alguns argumentos, aquele que ele considera mais persuasivo para a compra do tênis. Entre esses argumentos estão: *aderência*, *tração*, *amortecimento* e *flexibilidade*. Essas palavras são tratadas no livro como de significado conhecido pelos alunos. Para aqueles que se interessam por assuntos relacionados a carros, talvez não causem estranheza, mas, para outros, elas não sejam tão comuns assim.

No geral, o volume destinado ao 6º ano preocupou-se apenas com atividade de vocabulário que visam o fenômeno da sinonímia, principalmente para chamar a atenção entre o que é formal e informal, segundo os autores. Apresentou alguma orientação em relação ao uso do dicionário, mas, efetivamente, contribuiu pouco para o desenvolvimento dessa habilidade, tampouco de forma estratégica. Além disso, não contemplou os estudos voltados ao conhecimento morfológico das palavras.

#### 4.2.2.2 Volume do 7º ano da coleção *Projeto Teláris*

A próxima tabela refere-se à análise de dados do volume destinado ao 7º ano, da coleção *Projeto Teláris* e, como as demais, representa os dados quantitativos.

Unidades	Unidade 01		Unidade 02		Unidade 03	
	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 04	Cap. 05	Cap. 06
Número de atividades	1	1	-	2	-	-
Tipo de estratégias	Morfologia	Dicionário		Contexto		

Unidades	Unidade 04		Unidade Suplementar
Número de atividades	Cap. 07	Cap. 08	Em toda a unidade
	3	1	1
Tipo de estratégias	Contexto	Dicionário	Contexto
	Dicionário	Contexto	

Tabela 8 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 7º ano da coleção *Projeto Teláris*.

Fonte: a autora (2014)

Foram encontradas 121 palavras, distribuídas em glossários no volume. No entanto, como já observamos na primeira obra analisada, as palavras dos glossários apresentam uma descrição muito limitada de seu significado, restringindo-se, na maioria das vezes, à apresentação de alguns sinônimos. Também não foram registradas retomadas desses itens lexicais em exercícios posteriores, com duas exceções, sendo que uma delas é reproduzida no Quadro 13 para reflexões.

Nesse volume foram inventariadas 09 questões de desenvolvimento lexical que, de alguma forma, envolvem, ainda que não tenham sido alvos de instrução direta, o uso das estratégias de aquisição lexical. As que demandam o auxílio das pistas contextuais são 04, o mesmo número foi encontrado para as que sugerem o uso do dicionário, e para o trabalho com pistas morfológicas, apenas 01 questão foi encontrada. Observamos também um número maior de atividades que envolvem, em uma única proposta, o uso do dicionário e das pistas contextuais. A opção por sugerir a busca de significados ou sinônimos no dicionário ou no glossário que acompanha o texto como sugere a atividade do Quadro 13, para depois buscar adequá-los ao contexto, parece ter sido uma escolha dos autores nessa obra - em especial, algumas vezes, com sugestão para a reescrita de sentenças. Observamos a seguir um exemplo desse tipo de proposta:

4. Reescreva as seguintes falas escolhendo um sinônimo adequado para as palavras destacadas. Para isso, consulte o significado dessas palavras na página 192 ou em um dicionário. Pense também em usos equivalentes que você pode já ter feito no dia a dia.

“\_O senhor me interrompe!

\_ **Profaço.**

\_ Está me enrolando, não é?

\_ **Tergiversando.**

\_ Quanta lenga-lenga...

\_ **Ambages.”**

Quadro 13 - Dado 15. Página 197, atividade de número 4.

Fonte: Coleção *Projeto Teláris* – volume do 7º ano

Na seção “Linguagem do texto”, a atividade reproduz pequena parte do diálogo da crônica “O vendedor de palavras”, de Fábio Reynol (texto introdutório do cap. 7, un. 4, pág. 191-193 (ANEXO E)), que focaliza questões relacionadas ao desenvolvimento lexical.

Conforme podemos observar no enunciado do exercício, o aluno tem a opção de buscar no glossário que acompanha o texto, sinônimos para as palavras em destaque. Este é o primeiro ponto de observação: apenas substituir a palavra-alvo por sinônimos. Consideramos a atividade como de aprendizagem descontextualizada. A contextualização é bem mais interessante para a aprendizagem de palavras, conforme vimos em Blachowicz (2004), Sthal (1998), entre outros. Outra questão a considerar é o uso do glossário como indicação principal. Se o aluno pode buscar no glossário (o que dá bem menos trabalho), porque motivo buscaria no dicionário? Além disso, sabemos das limitações dos glossários, conforme já abordamos nesse trabalho.

Entre as palavras destacadas, a escolha pelo verbo “profaçar”, na atividade, não nos parece ter sido a melhor escolha, uma vez que, como lembra o próprio glossário, é um arcaísmo, e os dicionários escolares não trazem mais essa palavra<sup>28</sup>. Portanto, ela até poderia ser utilizada, mas com o objetivo de chamar a atenção para aspectos da língua, entre eles, o próprio arcaísmo. Quanto à “ambages”, é de tal maneira rara que em dois dicionários escolares onde fomos buscá-la não a encontramos. “Tergiversar”, embora também pareça bastante incomum consta em dois dicionários destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Em um deles aparece como: “(ter.gi.ver.sar) v. Usar de evasivas, de subterfúgios. *Quando perguntaram se ele se candidataria nas próximas eleições, ele tergiversou.* Conjug. 8. – **tergiversação** sf” (BECHARA, 2011).

Entendemos que a opção pelo uso do dicionário é muito mais proveitosa para o aluno, visto que ele traz exemplos de uso do verbo e outras informações que colaboram de forma significativa para essa aprendizagem (DUARTE, 2011; RANGEL, 2011). Em resumo, a atividade parece duplamente descontextualizada. Primeiramente, por propor apenas substituição de palavras por sinônimos, e, em segundo lugar, por se utilizar de palavras muito incomuns para essa faixa etária. Poderia ter aproveitado a oportunidade para o ensino e aprendizagem de outras palavras por meio da crônica selecionada pelos autores.

Ainda com relação a posicionamento desse volume em relação ao dicionário, observamos que nas orientações destinadas ao professor há um incentivo para que ele se

---

<sup>28</sup> Essa afirmação é confirmada em consulta aos dicionários: Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, de Evanildo Bechara (Orgs) e Aurélio Junior de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Ambos aprovados e distribuídos pelo PNLD-2012. Dicionários do tipo 3 – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

utilize da instrução direta para orientar os alunos quanto ao uso da inferência, a partir do contexto. “Prof. (a), estimule os alunos a inferir os significados a partir do que já conhecem e a partir do contexto do poema. A busca no dicionário deve ser feita apenas se efetivamente não conseguirem deduzir” (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 26).

Além da orientação para o uso das pistas contextuais, a próxima atividade (cf. Quadro 14), dá indícios de uma intencionalidade, ao instruir, ainda que de forma pouco profunda, para o uso das pistas morfológicas como estratégia para se chegar, no caso, ao significado de neologismos. Ela está proposta na seção “Linguagem e construção do texto” que propõem atividades que exploram os recursos da linguagem poética.

2. Há dois neologismos no poema.

***Neologismos*** são palavras novas, criadas para produzir novos sentidos e que ainda não foram oficialmente inseridas em dicionário.

Na linguagem poética há maior liberdade no uso da língua. Em “Além da Terra, além do Céu”, o poeta criou palavras: **sempreamar** e **pluriamar**.

Essas palavras não existem no dicionário dessa forma. Mas é possível encontrar o significado das partes que compõem esses neologismos:

**sempre** + amar                      **pluri** + amar

Refletindo sobre o significado dessas partes, explique o que podem significar as palavras criadas. Se precisar, busque o significado das partes no dicionário.

Quadro 14- Dado 16. Página 26, atividade 3.

Fonte: Coleção *Projeto Teláris* – volume do 7º ano

Conforme abordamos na seção 2.3.1, o uso das três estratégias para aquisição lexical precisa ser instruído na perspectiva da formação de um aluno estratégico, crítico e autônomo (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). A partir desse pressuposto, acreditamos que a atividade reproduzida acima, é importante para o desenvolvimento estratégico na medida em que orienta para o reconhecimento de partes significativas das palavras. Todavia, ainda carece de orientação explícita ao aluno, visando à construção desse conhecimento.

Assim como na subseção destinada ao volume do 6º ano, esse não apresentou instruções para o conhecimento estratégico das pistas morfológicas. Não encontramos sequer atividades que pudessem promover esse conhecimento e a única do volume para o 7º, com grande potencial para isso, tem como foco o ensino do fenômeno do neologismo, na poesia. Diferentemente do que defendem autores como Aliende e Condemarín (2005) e Carlise e Fleming, (2003), conforme abordado na seção 2.3.1.2., a análise das características

morfológicas não recebeu espaço nesses volumes, de forma a se constituir em um processo incremental da aquisição do conhecimento da palavra.

A orientação dos autores quanto ao uso do dicionário também não se apresentou clara, visto que o dicionário, segundo eles, deveria ser utilizado “apenas se, *efetivamente*,” (grifo nosso) não conseguirem deduzir. A questão que se levanta é: o que seria uma dedução efetiva? Sabe-se que, na leitura, o dicionário deve ser o último recurso a ser utilizado, devido à interrupção provocada no fluxo da leitura, conforme vimos na seção 2.3.1.3., mas, nessa atividade, nós o consideramos um facilitador, que deveria ser usado na iminência da dúvida.

Além das questões pontuadas para o uso do dicionário e das pistas morfológicas, o uso do contexto, em atividades de vocabulário, recebeu no volume destinado ao 7º ano a mesma importância dada às demais estratégias, isto é, um trabalho limitado à sinonímia e ao conhecimento prévio do aluno, como revela o Quadro 14. A sinonímia constitui-se em um aspecto importante, mas há outros que precisam ser considerados para o fortalecimento da aprendizagem conceitual da palavra, conforme visto no referencial, a exemplo do uso da palavra em outros contextos textuais e das diferenças de sentido entre palavras sinônimas nos diferentes contextos de uso.

A seguir apresentamos a análise do volume destinado ao 8º ano.

#### 4.2.2.3 Volume do 8º ano da coleção *Projeto Teláris*

O volume para o 8º ano também traz poucas atividades que promovem o aumento do capital lexical, além disso, a concentração dessas atividades, no livro, chama a atenção. Isso porque se apresentam tão-somente no capítulo 5 e na “Unidade suplementar”, além de uma única ocorrência no capítulo 8. Assim sendo, identificamos 13 atividades no total, 07 delas foram mapeadas para as pistas contextuais, 02 para as morfológicas e 04 para o uso do dicionário. No entanto, outro movimento chamou-nos a atenção nessas atividades, a proposta concomitante de uso do dicionário e do contexto, aspecto que também apareceu no volume para o 7º ano. Assim, todas que mapeamos para o uso do dicionário, recebem orientação também para que o contexto textual seja considerado. Desse modo é possível avaliarmos que as pistas contextuais, estratégia que avaliamos bastante significativa para a construção do léxico, foram solicitadas para resolução de 11 atividades.

Unidades	Unidade 01		Unidade 02		Unidade 03	
Número de atividades	Cap. 01	Cap.02	Cap. 03	Cap. 04	Cap. 05	Cap. 06
	-	-	-	-	6	-
Tipo de estratégias					Contexto Dicionário	
Unidades	Unidade 04		Unidade Suplementar			
Número de atividades	Cap. 07	Cap. 08	Em toda a unidade			
	-	1	6			
Tipo de estratégias		Contexto	Contexto Morfologia Dicionário			

Tabela 9 - Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 8º ano da coleção *Projeto Teláris*.

Fonte: a autora (2014)

A integração entre os dois recursos metalinguísticos (pistas contextuais/uso do dicionário) é, sem dúvida, uma oportunidade para o aluno refletir sobre as acepções que encontra no dicionário e como poderá transpor esse conhecimento para o contexto do texto em destaque. Todavia, a postura assumida pela coleção de reproduzir o verbete nas páginas do livro didático, tal como se encontra no dicionário, foi percebida nesse volume também. Das 04 atividades que remetem ao uso do dicionário, para uma, os autores se utilizam do conceito que é apresentado no glossário e reproduzem esse conceito na atividade. Para duas delas, eles apresentam um fac-símile do verbete de um dicionário, no livro; para uma dessas atividades falta referência ao dicionário utilizado, e em apenas uma, o aluno é convidado a, livremente, buscar a palavra-alvo no dicionário.

As duas atividades que identificamos como proposta de uso das pistas morfológicas, na verdade, apenas têm potencial para esse trabalho, pois são apresentadas na “Unidade suplementar” com o objetivo claro de ensinar o uso adequado do hífen. O enunciado desses exercícios, ambos apresentados na mesma página, quase em sequência, é bastante explícito, pretende-se que o aluno substitua expressões em destaque por palavras com prefixo, conforme o exemplo no Dado 17, que segue.

Crie palavras com prefixo para substituir as expressões em destaque nas frases, prestando atenção no emprego do hífen.

- Postura **não correta** pode colocar em risco resultado da ginástica. (Revista Boa Forma, jan. 2009. Adaptado.)
- É preciso preparar com muito cuidado o banho da criança **que acabou de nascer**. Mesmo no verão (...)
- (...)

Quadro 15 - Dado 17. Página 309, atividade de número 3.

Fonte: Coleção *Projeto Teláris* – volume do 8º ano

Esse dado demonstra ter grande potencial para o desenvolvimento lexical e para o ensino da estratégia de uso das pistas morfológicas. Contudo, fica a critério do professor aprofundar esse conhecimento por meio da atividade, visto que não há nenhuma orientação para além daquela que se refere ao uso do hífen.

As atividades de vocabulário que se apresentam na Unidade suplementar podem ampliar o conhecimento lexical, apesar de não terem esse objetivo como foco, e, sim, o estudo das relações morfossintáticas, como o uso de “mal ou mau”. Desse modo, se desconsiderarmos, para nossa análise, as atividades da Unidade suplementar, chegaremos ao número de 07 atividades, com potencial, em todo o volume, para trabalhar conhecimentos estratégicos de aquisição de vocabulário.

O uso das pistas contextuais é bastante solicitado nessas atividades, como comentamos anteriormente, mas elas foram elaboradas para o ensino de relações semânticas como a metáfora e a sinonímia; ou seja, novamente, o objetivo central não é o ensino de estratégias metacognitivas que permitam ao aluno utilizar-se desses conhecimentos com autonomia, sempre que se defrontar com palavras desconhecidas. Vejamos um exemplo trazido pelo Quadro 16:

8. As palavras água, terra, fogo e ar, estão empregadas em sentido próprio ou no sentido figurado? Explique.
--

Quadro 16 - Dado 18. Página 186, atividade de número 8.  
Fonte: Coleção *Projeto Teláris* – volume do 8º ano

Essa atividade está na seção “Língua: usos e reflexão” da unidade 3, capítulo 5, e propõe o estudo as vozes do verbo. A partir de um poema de Roseana Murray intitulado *O homem e os quatro elementos* (ANEXO I), atividades relativas à mudança de voz e da ordem verbal são propostas. O Dado 18, por sua vez, se utiliza de palavras frequentes para levar o aluno a refletir sobre conotação e denotação. Como já mencionado na seção 2.2.1, a incrementalidade é um dos cinco aspectos relacionados à aquisição lexical. No entanto, ao encontrarmos nesse e nos demais volumes já estudados dessa coleção, uma ênfase apenas nesse aspecto, ademais, geralmente, envolvendo palavras tidas como de alta frequência, somos impelidos a ponderar, mesmo que previamente, que o tratamento dado ao estudo do léxico nessa coleção não favorece a ampliação lexical dos alunos.

De acordo com o nosso levantamento, o número de palavras distribuídas nos glossários do volume é de 155. A grande maioria acompanha os textos, contudo, também



nesse volume, encontramos glossários com função metalinguística e biográfica. De todas essas palavras, apenas “maturação” e “maturidade”, superficialmente conceituadas no glossário, voltaram a aparecer, em uma atividade de reescrita para verificação da compreensão, dos possíveis significados assumidos pelas palavras no contexto de uma frase (ANEXO J).

Após a análise do volume constatamos que ele tem pouco a oferecer em relação ao desenvolvimento lexical do aluno, especialmente no que se refere ao ensino das estratégias de aquisição lexical por apresentar uma proposta cujas atividades de vocabulário, em sua maioria, não visam à compreensão leitora, mas sim, conhecimentos linguísticos.

#### 4.2.2.4 Volume do 9º ano da coleção *Projeto Teláris*

O quadro abaixo introduz a análise dos dados do volume 9º da coleção *Projeto Teláris*.

Unidades	Unidade 01		Unidade 02		Unidade 03	
Número de atividades	Cap. 01 02	Cap.02 02	Cap. 03 01	Cap. 04 02	Cap. 05 04	Cap. 06 04
Tipo de estratégias	Dicionário	Dicionário Contexto	Contexto	Contexto	Contexto	Contexto Dicionário
Unidades	Unidade 04		Unidade Suplementar			
Número de atividades	Cap. 07 05	Cap. 08 02	Em toda a unidade 17			
Tipo de estratégias	Contexto Morfologia Dicionário	Contexto Dicionário	Contexto Morfologia Dicionário			

Tabela 10- Número de atividades por capítulo e estratégias envolvidas - volume do 9º ano da coleção Teláris.  
Fonte: a autora (2014)

A partir do número de atividades representado na Tabela 10, consideramos que o livro apresenta um trabalho com atividades de vocabulário em todos os seus capítulos, como parte do desenvolvimento dos conteúdos. As informações da tabela também permitem observarmos, por capítulo, em que quantidade as atividades se apresentam e quais estratégias poderiam estar compreendidas nelas. Ressaltamos que, atividades que propõem o ensino estratégico de aquisição lexical, de forma explícita, não foram encontradas.

Analisando a distribuição das atividades trazidas pelo volume, consideramos que há uma similaridade no número de atividades entre os capítulos das unidades. Contudo, isso se difere em grande medida na “Unidade suplementar”, na qual o número de atividades é bem

maior que nas unidades regulares do livro. Essa Unidade Suplementar propõe um estudo para a “Competência comunicativa”, que também intitula a seção.

Ainda, conforme os dados da Tabela 10 com relação à possibilidade de ensino das estratégias, verificamos que a utilização das pistas contextuais está presente em 07 dos 08 capítulos, o uso do dicionário em 05 e o uso das pistas morfológicas apenas em 01 capítulo. As três estratégias podem ser bastante exploradas em atividades na Unidade Suplementar, ao final da obra.

Atentando para cada atividade, com o objetivo de identificar a(s) estratégia(s) envolvida(s), obtivemos os seguintes números: 16 atividades com foco no uso das pistas contextuais, 13 com foco no uso do dicionário e 10 que envolvem conhecimentos morfológicos das palavras. Todavia, com relação à sua disposição na obra, as que envolvem a morfologia estão concentradas em apenas na unidade 4, somente no capítulo 7, e na Unidade Suplementar, enquanto as 13 atividades que envolvem o dicionário estão distribuídas em 03 unidades, perpassando 05 capítulos. Essa distribuição merece atenção, principalmente, tomando-se as pistas morfológicas como aliadas da aquisição lexical, conforme defendemos. Essa estruturação das atividades voltadas para a competência comunicativa acabou por centralizar estudos de determinados conhecimentos relativos à aquisição lexical (formação de palavras e atividades de relação semântica), deixando, no entanto, ao longo do livro, de retomá-los durante o ano letivo, o que pode ser mais eficaz para aprendizagem tanto do léxico, como de outros campos da linguagem.

Ainda com relação a questões quantitativas, as palavras que compõem os glossários somam 164 e estão distribuídas de forma descontínua entre os capítulos e seções. A referência trazida neles para o significado das palavras também é bastante resumida e estreitamente ligada ao contexto do texto. Não foi possível identificar um reencontro sistematizado entre essas palavras e os alunos, no volume. Compreendemos importante o reencontro com as palavras, considerando os estudos que mostram a importância da frequência de contato com o item lexical, para o incremento na aquisição de vocabulário.

Verificamos também que a Unidade Suplementar acabou por centralizar atividades voltadas para a aquisição lexical, conforme os dados levantados, mas não colaborou para a formação de um leitor estratégico. Os autores se aproximam bastante dessa possibilidade ao trazerem, no caso de atividades de formação de palavras, orientações que podem promover a reflexão sobre a importância de se utilizar as estratégias morfológicas e contextuais, na busca de significação de palavras desconhecidas, mas não explicitam como usar esses conhecimentos de forma estratégica. As atividades envolvendo formação de palavras têm

bastante espaço, mas, apenas com o objetivo de estudar a formação de palavras, sem, por meio disso, promover a consciência metalinguística para aquisição lexical.

Com o intuito de discutir aspectos ressaltados na análise quantitativa, selecionamos três atividades do livro que serão reproduzidas a seguir. Para essa discussão, buscamos nos tipos de atividades que mais apresentaram recorrência das três estratégias, os exemplos selecionados. Antes, é importante registrar que, novamente, não foram encontrados exercícios cujo enunciado ou orientação para o professor objetivasse a instrução explícita para a construção da consciência metalinguística em relação às referidas estratégias, embora, muitos se tenham aproximado bastante disso. Foram identificados enunciados de atividades que orientam para o uso dos componentes da palavra para se chegar ao significado dela. Optamos por selecionar três que, de alguma forma, no enunciado ou no desenvolvimento, permitam, da forma mais explícita, a verificação da estratégia potencialmente envolvida.

O primeiro exemplo envolve o uso do contexto na busca de uma possível resposta para a questão dada. Vale lembrar que, também nessa obra, as atividades que envolvem o uso do contexto foram as mais representativas dentre as três estratégias investigadas. A atividade que servirá como exemplo aparece na Unidade Suplementar e faz parte dos estudos sobre palavras polissêmicas.

Considere o seguinte anúncio publicitário:

Quem tem Ourocard leva a vida leve. Leve, porque ele é prático e não pesa no bolso. Leve, porque você pode ter dois Ourocard, Visa e Mastercard, pelo preço de um, e porque o limite vale para seus dois cartões. Assim você usa, a cada compra, o Ourocard que estiver na melhor data para você. Leve, porque dá um alívio no seu orçamento: você ganha mais prazo, divide em mais parcelas e conta com uma das melhores taxas do mercado. Leve, enfim, porque é do Banco do Brasil e todo mundo conhece. Ourocard. Leve com você. Sempre.

Ourocard. Leve a vida leve.

Anúncio publicado na revista *Cláudia*, São Paulo: Abril, ano 44, n. 12, dez. 2005.

o) Reescreva as frases a seguir substituindo o vocábulo *leve* por outra palavra ou expressão que possa corresponder ao significado dado no contexto:  
 "Quem tem Ourocard leva a vida leve. Leve, porque ele é prático e não pesa no bolso."

Figura 8 - Dado 19. Página, 282, atividade A - Atividade "Leve a vida leve"  
 Fonte: volume 9º coleção *Projeto Teláris*

Atividades como essa são importantes para levar o aluno a refletir sobre a necessidade de se observar o contexto em que as palavras aparecem, ainda mais quando se trata de

palavras que podem apresentar várias conotações. Esse exemplo tem o propósito de chamar a atenção para o uso das palavras polissêmicas, que, invariavelmente, podem ser mal empregadas, causando dúvidas na compreensão devido às ambiguidades que só podem ser desfeitas a partir da identificação do contexto em que estão inseridas. Essa “riqueza semântica” é um grande atrativo para as empresas de publicidade e propaganda que exploram essas ambivalências na venda de imagens e produtos, fazendo, muitas vezes, trocadilhos com os significados das palavras, o que pode demandar uma atenção e reflexão maior por parte do leitor para a compreensão da mensagem. Entretanto, para uma orientação sobre o uso estratégico das pistas contextuais, importa fazer com que o aluno olhe para o contexto que oferece indícios importantes a serem observados na hora da seleção de sinônimos, na busca por aquele que mais se aproxima do sentido que o autor propõe à mensagem. Apesar de considerarmos a palavra selecionada bastante familiar para os alunos do 9º ano do EF, o dado 19 é representativo das demais atividades encontradas no livro estudado e tem potencial para aprofundar ainda mais questões relativas à polissemia das palavras.

No interesse de refletir um pouco mais sobre as questões que envolvem o uso do dicionário, o próximo exemplo tem por objetivo a análise de uma atividade que propõe explicitamente o uso desse material de referência, na obra em questão. Ela está presente na Unidade Suplementar “Competência comunicativa” e é a única questão em que há sugestão de consulta ao dicionário. A atividade encontra-se em uma subseção destinada ao estudo dos sinônimos, antônimos, parônimos, homônimos e palavras polissêmicas, que também constituem o título da subseção. A proposta de estudo é introduzida por um texto do gênero crônica (ANEXO H). Essa crônica dá suporte a sete atividades - inclusive a que segue - e que parecem buscar uma aproximação dos alunos com os estudos vinculados aos relacionados à competência comunicativa.

Substitua a palavra ou expressão destacada por outra que possa ser considerada equivalente quanto ao sentido. Procure no dicionário para verificar se o significado que lá está atende a sua necessidade:

- a) “O compenetrado pintor de paredes olhou as grandes manchas que se **expandiam** por todo o teto do banheiro do nosso apartamento...”
- b) “Durante a conversa, a expressão surgiu outras vezes, **não escapara em falha momentânea.**”
- c) “Há palavras que são **armadilhas para os ouvidos**, mesmo de pessoas menos humildes.”

Essa atividade poderia ser utilizada para trabalhar aspectos do uso do dicionário, entretanto, antes disso, ela exige do aluno interpretação do contexto e de metáforas, além de ser uma tarefa que demanda deles, um amplo conhecimento prévio.

A sentença apresentada na questão “c” exigirá do aluno a compreensão e substituição da metáfora “armadilhas para os ouvidos”, por uma palavra ou expressão de significado bastante aproximado. Nesse caso, especificamente, a consulta ao dicionário não será a estratégia mais apropriada; mas, o contexto da frase e os conhecimentos prévios do aluno serão determinantes. Reconhecendo qual o sentido da metáfora, será necessário verificar o significado de “humildes” e, para isso, o dicionário poderá auxiliá-lo, pois o aluno precisará saber as possíveis acepções da palavra para selecionar aquela que, na sentença, é a mais adequada. O texto de onde foi retirado esse excerto será de grande valia, porém, é preciso que o professor esteja atento e auxilie na realização da tarefa, solicitando que o aluno volte ao texto para buscar indicativos textuais que possam auxiliá-lo na compreensão do significado da proposição em questão.

A sentença correspondente a letra “b” também é bastante interessante, pois se o aluno não souber o que significa “escapara”, igualmente o dicionário não o auxiliará, uma vez que o dicionário apresenta os verbos no modo infinito, e não em sua forma flexionada. Essa é, muitas vezes, a dificuldade do aluno ao consultar uma palavra no dicionário, e que pode vir a tornar-se um fator desmotivador da procura. Voltaremos a tratar do uso do dicionário na seção seguinte, quando discutiremos outras questões da abordagem dessa estratégia nesse livro didático.

Quanto às atividades que subjazem ao trabalho com os componentes das palavras foram bastante expressivas, pois encontramos orientações para o uso de morfemas como forma de descobrir o significado de palavras desconhecidas. O exemplo em análise a seguir também foi extraído da Unidade Suplementar.

1. Sabendo que a palavra uxoricídio é assim formada: uxori-+-cídio, escreva em seu caderno o significado que pode ser deduzido das palavras:

a) homicídio

b) fratricídio

c) matricídio

Quadro 18 - Dado 21. Página 271, atividade 1  
Fonte: volume 9º Coleção *Projeto Teláris*

Esse exercício introduz conhecimentos das pistas morfológicas para se chegar ao significado da palavra desconhecida. No entanto, não há orientação ao professor para que ele instrua de maneira explícita a atividade como uma estratégia metalinguística, em que o aluno

pode se valer em momentos de dificuldade de compreensão de palavra desconhecida. Mas, estando o professor atento à questão, poderá direcionar a atividade também para esse foco, chamando a atenção do aluno para o uso dessas informações em benefício da aquisição de vocabulário. Para isso, a formação continuada dos professores é muito importante, mas o material didático precisa dar o suporte, visto que, esse é seu principal objetivo na educação.

Para uma melhor observação dos números na coleção toda, elaboramos um gráfico em que se percebe a evolução ou não dos trabalhos com o desenvolvimento lexical, considerando as três estratégias.

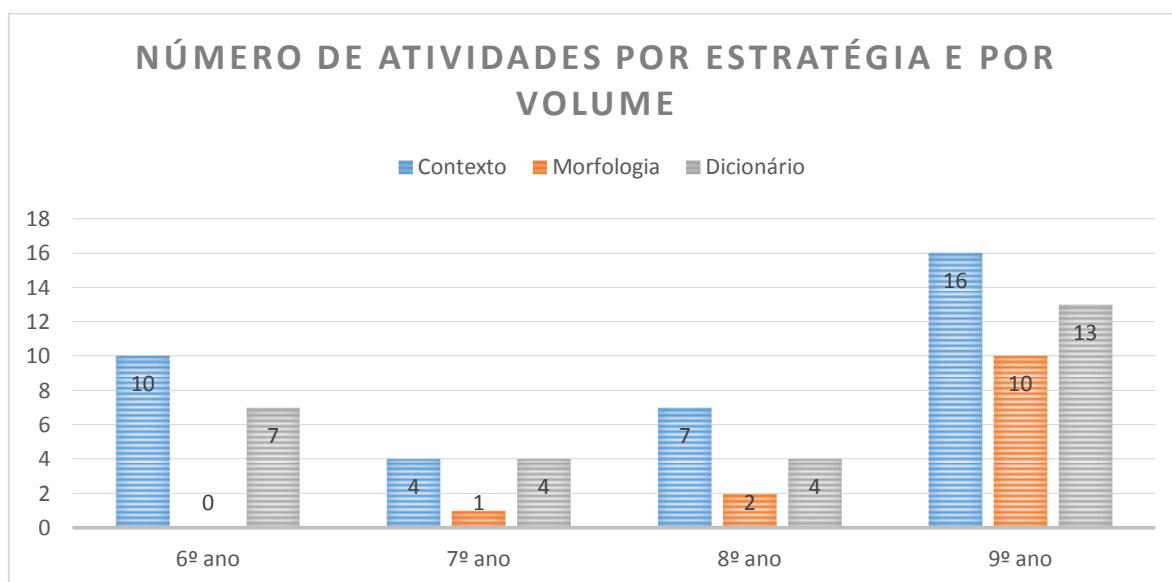


Figura 9 - Número de atividades por estratégia e por volume – coleção *Projeto Teláris*  
Fonte: a autora (2014)

O gráfico ressalta alguns aspectos já observados na análise, entre eles o trabalho com o conhecimento morfológico, que é, na proposição da coleção, praticamente inexistente do sexto ao oitavo ano. Ganha notoriedade apenas no nono ano, quando os autores abordam o assunto sob o viés da formação de palavras. Até então, os alunos, por meio desse material, pouco estudaram a respeito de morfologia.

É significativo também observar os números que revelam o trabalho com o dicionário em toda coleção. Pois, novamente, apenas no nono ano, ele volta a ganhar um pouco mais de atenção. Destaca-se que algumas orientações para o reconhecimento e desenvolvimento da consulta ao dicionário, ainda que superficialmente, foram feitas no volume do sexto ano.

O número de atividades que podem envolver o uso das pistas contextuais apareceu quase sempre superior em relação às demais estratégias de aquisição lexical. Mas, conforme observamos nos dados qualitativos apresentados, elas (as pistas contextuais) também precisam de um apoio teórico-metodológico, ou seja, de instrução para a inferência a partir

dos indícios do texto, na busca de uma compreensão global e, para isso é importante que as atividades saiam do nível da frase para o texto, pois a frase restringe muito os elementos linguísticos que podem contribuir para a inferência do significado da palavra alvo.

Com base na análise e discussão dos dados realizada nessa seção, algumas reflexões e apontamentos em relação ao trabalho com o vocabulário apresentado pela coleção, focalizando as estratégias de aquisição lexical, são tecidas a seguir.

#### **4.2.3 Discussão dos resultados: Coleção *Projeto Teláris***

A partir dos dados analisados tecemos algumas considerações a respeito do trabalho pedagógico apresentado na coleção *Projeto Teláris* para o desenvolvimento da competência lexical, principalmente com relação às estratégias de aquisição do léxico. A primeira refere-se aos objetivos para o trabalho com o léxico. A identificação e registro dos possíveis objetivos propostos para cada seção em que as atividades se encontram não estão bem claros, visto que, o MP traz a estrutura e os objetivos para cada capítulo e seções, como vimos na seção 4.2, mas, a existência de objetivos que envolvam o desenvolvimento lexical, caso haja a pretensão de desenvolver tal aspecto linguístico por meio de atividades de vocabulário, não foi explicitada. E isso é confirmado a partir das atividades que foram reproduzidas e analisadas. Atividades cujo potencial para o trabalho com vocabulário existe, mas que não estão ali exatamente para esse fim, e sim, conforme indica o MP em relação às seções em que aparecem atividades de vocabulário, para a apreensão do significado literal e/ou para a análise de outros aspectos linguísticos mais específicos.

Quando nossa reflexão perpassa o processo de ensino das estratégias no livro, nota-se, que, assim como não há um trabalho elaborado com o foco na competência lexical, ou seja, um projeto para o ensino direto do léxico, em ambas as suas dimensões, isto é, amplitude e profundidade, também não há orientações explícitas com relação a nenhuma das estratégias metacognitivas, e mais precisamente, metalinguística para a aquisição de vocabulário. Entretanto, as atividades têm potencial para um bom trabalho, desde que o professor conheça as possibilidades e esteja atento para a essa necessidade.

Ao observar de forma mais detalhada o potencial para ensino da estratégia de uso do dicionário, seja de forma direta, ou mesmo, apenas como material de suporte didático, conclui-se que não lhe foi dedicada atenção. A coleção traz, na grande maioria das vezes, a palavra-alvo como é apresentada nos dicionários, uma imagem das páginas do livro didático.

Isso se justificaria, caso fossem atividades de orientação para a proficiência em consulta de palavras no dicionário, mas não é. O propósito é trazer as acepções de palavras para subsidiar atividades, na maioria das vezes, de sinonímia. Poucas foram as que solicitam ao aluno uma consulta ao dicionário para “confirmar” se a substituição da palavra ou expressão feita por ele tem equivalência de significado garantida pelo dicionário. E essa proposta de atividades está presente apenas nos livros do 8º e 9º ano.

Entendemos que as questões que subjazem ao uso do dicionário, na coleção, poderiam ser mais bem exploradas, tanto no aspecto qualitativo quanto no quantitativo. Não há no MP referência ao trabalho com o dicionário, entretanto, como observamos na análise do volume destinado ao 6º ano, há algumas orientações teóricas para seu uso e observações dos autores ao professor sobre questões que remetem ao PNLD - Dicionários, inclusive com sugestão de leitura do texto de Egon de Oliveira Rangel e Marcos Bagno. Todavia, o que é orientado não aparece didaticamente na coleção. Fato que pode representar um problema de transposição didática ou de duas políticas que não lograram, pelo menos nessa obra, construir um espaço de interação. Os comentários e orientações para o uso do dicionário na coleção parecem ficar mesmo por conta do critério eliminatório do PNLD 2014, como vimos na seção 2.4.2, critério que estabelece a obrigatoriedade da existência de articulação entre o livro didático e os demais materiais didáticos e programas oficiais, como o PNLD - Dicionários.

Nessa coleção, o uso de conhecimentos morfológicos em atividades foi o menos privilegiado dentre as três estratégias de aquisição lexical envolvidas nesse estudo. Estratégia cujo potencial refere-se não apenas à aquisição lexical, mas para a compreensão global da leitura, tanto na dimensão linguística quanto metalinguística (FINGER-KRATOCHVIL, 2010). Como vimos na Figura 9, essas atividades apareceram apenas no último volume da coleção. Se elas tivessem como propósito o desenvolvimento da competência lexical, esse tipo de organização seria justificável, pois, como vimos em nosso referencial, há estudos que alertam para a necessidade de certa maturidade para o uso desses conhecimentos de forma estratégica. Entretanto, não parece ser essa a razão, uma vez que o trabalho apresentado tem por objetivo trabalhar a formação de palavras a partir de um viés dos neologismos e estrangeirismos. Por sua vez, as pistas contextuais foram a potencial estratégia de aquisição lexical que mais apareceu na obra. Embora sem ter seu uso explicitado para esse fim. O contexto ficou limitado a dar sinônimos para palavras. Isso evidencia uma preocupação limitada na compreensão de fenômenos de sinonímia e figuras de linguagem.

Em síntese, a coleção, além de não propor um projeto de ensino e aprendizagem para o léxico, é controversa, pois mostra uma grande preocupação com a adequação da linguagem,



em todos os capítulos, confirmada pela sua proposta pedagógica que veicula a competência comunicativa como o principal objetivo da coleção para o ensino da língua materna (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012), mas não inclui o vocabulário como parte dessa adequação. Em seus princípios teóricos e metodológicos, propõe um ensino da Língua Portuguesa que contribua para que o aluno domine as condições de linguagem que possam torná-lo um leitor/produtor de textos autônomo, proficiente e crítico (Ibid., 2012), entretanto, para desenvolver a competência lexical, fator de grande importância para se chegar à proficiência, o ensino do léxico na coleção não apresenta uma proposta que leve o aluno à autonomia e à criticidade, a exemplo de saber utilizar-se das estratégias de aquisição lexical.

A coleção ainda apresenta atividades que considera promover a apropriação pelo aluno de procedimentos metacognitivos para que seja capaz de fazer escolhas conscientes de linguagem, que venham ao encontro de seus propósitos de comunicação, porém, para o ensino de vocabulário, os autores parecem desconhecer as pesquisas/literatura da área de que trata do potencial de procedimentos metalinguístico para o desenvolvimento de um leitor estratégico. Ela traz orientações teóricas sobre como usar o dicionário, pautado no programa oficial de distribuição de dicionários escolares, mas não propõe atividades que desenvolvam esse conhecimento. Apresenta uma crônica bastante interessante sobre a temática da “pobreza lexical” dos brasileiros, explorando o que uma autora nacional<sup>29</sup> chama de “indigência lexical”. A crônica faz uma analogia ao comparar o desenvolvimento lexical dos leitores ao comércio formal que se estrutura em varejo ou atacado, no entanto, a coleção não propõe em suas páginas um processo significativo para o ensino e aprendizagem lexical.

A partir das questões apresentadas nas seções de discussão reservadas a ambas as obras a próxima e última seção apresentam nossas considerações finais.

---

<sup>29</sup> Nélida Cuiñas Piñon é uma escritora brasileira, e imortal da Academia Brasileira de Letras, a qual já presidiu. Quinta ocupante da Cadeira 30, eleita em 27 de julho de 1989, na sucessão de Aurélio Buarque de Holanda e recebida em 3 de maio de 1990 pelo Acadêmico Lêdo Ivo. Em 1996-1997 tornou-se a primeira mulher, em 100 anos, a presidir a Academia Brasileira de Letras, no ano do seu I Centenário. Sua estreia na literatura foi com o romance Guia-mapa de Gabriel Arcanjo publicado em 1961. Sua obra de romancista, contista e ensaísta foi traduzida em vários países. Contos seus são publicados em centenas de revistas e fazem parte de antologias brasileiras e estrangeiras. Em sua homenagem foi inaugurada a Biblioteca Nélida Piñon, no Morro Santa Marta, promoção da Editora Record e da Oldenburg. (<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=462&sid=290>) Acessado em 9 de set. 2014.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que expusemos na análise e discussão dos dados das duas coleções, algumas considerações finais se fazem necessárias para que, além de propormos respostas às nossas questões de pesquisa e de concluirmos se as hipóteses levantadas inicialmente se confirmaram ou não, possamos refletir acerca de questões estritamente ligadas ao uso do livro didático para o ensino e aprendizagem do léxico e, por consequência, para a competência leitora, conforme nosso aporte teórico destacou.

Com base nas informações quantitativas e qualitativas inventariadas nas duas coleções, observamos que nossa hipótese principal, a de que o livro didático, no processo de ensino e aprendizagem da competência leitora, apresenta atividades que visam ao trabalho com vocabulário, contudo, sem focalizar o desenvolvimento da competência lexical, considerando um aprendiz autônomo e crítico, capaz de usar as principais estratégias de aquisição do léxico: o uso do contexto, das pistas morfológicas e do dicionário. Portanto, a hipótese se confirmou, visto que as atividades existem, porém, suas proposições pouco contribuem para o desenvolvimento da competência lexical, considerando um aprendiz com as características acima mencionadas.

Entendemos que a primeira hipótese secundária levantada, a de que: o livro didático prioriza, por meio de instrução direta, o uso do dicionário, porém, não com foco nas habilidades estratégicas para a formação da competência lexical, não se confirmou, uma vez que, atividades que favorecem o uso do dicionário não foram priorizadas, em ambas as coleções. Em específico, na coleção *Português Linguagens*, a primeira a ser estudada, o uso do dicionário teve a menor recorrência dentre as três estratégias. Por sua vez, na coleção *Projeto Teláris*, o dicionário ficou na segunda colocação em termos de uso. O que se confirmou foi a pressuposição de que o seu uso não estaria sendo orientado como conhecimento estratégico para aquisição de vocabulário.

Quanto à hipótese de que o livro didático, no processo de ensino e aprendizagem da competência leitora, prioriza, de forma implícita, o ensino da estratégia do uso das pistas contextuais, ao orientar e se utilizar de questões interpretativas de compreensão textual para levar o aluno a inferir o significado da palavra desconhecida, concluímos que parte das atividades encontradas confirma essa hipótese. Essa conclusão baseia-se no fato de que as informações trazidas pelo contexto para a realização de atividades que têm potencial para desenvolver relações semânticas, morfosintáticas, fonológicas e de variação linguística foram

as mais expressivas em ambas as coleções, entretanto, sem um desenvolvimento sistemático e estratégico para a aquisição do léxico.

A hipótese que considerou o trabalho com as pistas morfológicas, isto é, a de que o livro didático não explora o potencial desse conhecimento como uma estratégia para a aquisição lexical, também foi confirmada, uma vez que nenhuma das coleções trata desse conhecimento sob o viés do desenvolvimento da competência lexical.

Para essa pesquisa estabelecemos como objetivo principal investigar a presença, ainda que implícita, das estratégias metacognitivas de aquisição lexical, no livro didático. Por isso, mesmo diante de outras questões relativas ao léxico que se levantaram no decorrer da investigação, buscamos manter o foco no aspecto elencado como prioridade. Para esse fim, buscamos primeiramente verificar se havia no *corpus* atividades que visassem ao desenvolvimento de habilidades estratégicas para a formação da competência lexical. O que se verificou foi que parece haver a intenção de trabalhar tal proposição.

Em segundo lugar nos propusemos a analisar os documentos oficiais norteadores do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com o intento de identificar e descrever diretrizes que tenham em vista o desenvolvimento da competência lexical, a fim de comparar com o que se encontra nos livros didáticos; e, em havendo a identificação, verificar uma possível articulação dessas políticas, ou diretrizes, adotadas pelos documentos oficiais (PCNs, DCNs, PNLD e PNLD – Dicionário), relativas ao estudo do léxico, com as coleções analisadas. Ao longo de toda a análise fomos tecendo reflexões sobre a possível articulação das políticas adotadas pelo PNLD e PNLD – Dicionários com as obras, e pudemos concluir que ela é insipiente nos volumes pesquisados. Existe, ao que nos parece, uma tentativa de demonstrar uma aparente conformidade ao critério obrigatório do PNLD-2014 que trata dessa articulação.

Os tipos de dicionários propostos a partir de uma lexicografia pensada para cada fase foram totalmente ignorados por ambas as obras. Também não vimos nas coleções um trabalho que esteja em consonância com o que orienta os PCNs para o ensino do léxico. Conforme observamos em nosso referencial, seção 2.4, ao contrário, percebemos um trabalho quase que totalmente voltado para o estudo da sinonímia, enquanto que as chamadas “palavras difíceis” (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p. 84), de que trata o documento, nem chegaram a ser estudadas, quanto menos suas partes menores dotadas de significado foram alvo de atividades de estudo e reflexão, sob esse viés.

Apesar das orientações contidas nos PCNs sobre a necessidade de direcionar o ensino do léxico para a aprendizagem da leitura, foram poucos os exercícios que vincularam a compreensão textual ao estudo do léxico, como pudemos observar por meio dos dados

qualitativos e dos quantitativos, na medida em que indicamos em que seção os exercícios aparecem e o objetivo dessas seções.

Envolvido em algumas incongruências, mencionadas nas seções 4.1.2 e 4.2.2, o uso do dicionário apareceu nas coleções, a nosso ver, apenas para cumprir critérios do PNLD – Dicionários, visto que não existe nelas um trabalho que vise ao desenvolvimento das habilidades necessárias para uma consulta eficaz. Além disso, não identificamos, pelo menos nessas obras, que a expectativa apresentada pelo PNLD - Dicionários tenha sido contemplada, isto é, que a atenção de docentes e alunos fosse chamada para o ensino de vocabulário em sala de aula (RANGEL, 2011). Parece-nos que o papel pedagógico desses dicionários (KRIEGER, 2007) ainda não foi percebido pelos autores dessas coleções. Cabe destacar ainda que, em nenhuma das atividades em que um verbete é reproduzido nas páginas dos volumes, é dos dicionários escolares do programa as reproduções.

A aquisição lexical, em ambas as coleções, parece ocorrer sem nenhum tipo de instrução sistemática direta. Não é possível falar em aprendizagem incidental ou intencional, pois, mesmo a aprendizagem de vocabulário apenas pelo contexto, ou seja, incidental, requer, entre outras questões, que as palavras sejam encontradas em uma grande variedade de contextos, permitindo ao aprendiz assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas de uma maneira muito mais profunda (LEFFA, 2000). A aprendizagem intencional, aquela em que há desenvolvimento formal, planejado, com sugestão de estratégias para o desenvolvimento da competência lexical e que leva à formação de um aprendiz autônomo e crítico, não teve ocorrências explícitas observadas. Portanto, constatamos que as coleções não propuseram um projeto com vistas ao desenvolvimento da competência lexical.

Tanto as pesquisas na área de aquisição lexical, como os debates em torno do ensino de vocabulário e os programas governamentais trazem importantes contribuições, que parecem ter sido desconsideradas no *corpus* observado e, de maneira geral, no ensino e aprendizagem na sala de aula. Para essa problemática, que não é recente, Ilari (1985), já chamava a atenção ao afirmar que, na maioria dos livros didáticos:

Alguns elementos de vocabulário são [...] incluídos na lição para assegurar uma compreensão pelo menos literal do texto; umas tantas palavras, supostamente aquelas que o aluno desconhece, são reunidas num glossário que associa a cada uma outras palavras, sinônimas naquele texto (ILARI, 1985, p. 47).

Surpreende-nos o fato de que um texto da década de 90, ainda descreva com tanta precisão a realidade dos livros didáticos do século XXI. Nesse tempo, conforme vimos no

aporte teórico, muito já se tem pesquisado sobre aquisição lexical e desenvolvimento de consciência metacognitiva. No entanto, essas pesquisas parecem não se refletir em didatização do saber, ou seja, na materialidade do livro didático.

Outro aspecto merecedor de destaque nas observações finais de nosso trabalho diz respeito ao fato de que, ao parearmos os quatro livros analisados de cada coleção, observamos uma mudança sutil nos perfis dos exercícios. Porém, não existe uma gradação e um progressivo aprofundamento de um ano para o outro. O que existe, a exemplo da coleção Projeto Teláris é, por algum motivo não identificado por essa pesquisa, um destaque, em um determinado ano para os estudos voltados ao léxico. Isso fica explícito também pelo fato de que ambas as coleções são propostas para apenas três anos, enquanto que os anos finais do Ensino Fundamental são quatro. De sorte que fica evidente não haver um planejamento progressivo nos estudos do léxico. Essa é uma questão a ser considerada pelos programas oficiais na avaliação dos livros didáticos.

É pertinente lembrar que essas duas coleções foram as mais distribuídas no país no ano 2014, sendo que, *Português Linguagem* em primeiro lugar, e *Projeto Teláris* em segundo. Inferimos, a partir disso, que elas foram consideradas as melhores pelos professores, no momento da escolha. Bittencourt (2014) considera que o bom livro didático é aquele usado por um bom professor. Há outros que consideram serem os encaminhamentos do professor que determinam a qualidade do trabalho, a partir do livro didático. No geral, concordamos com essas afirmativas. Todavia, para o trabalho de aquisição lexical, especificamente, acreditamos ser necessário maior rigor na escolha dos livros e mais atenção para com sua qualidade teórico-metodológica, visto serem eles materiais determinantes para os avanços educacionais dos alunos, uma vez que são os recursos mais utilizados nesse processo. Cabe ressaltar, portanto, a importância do professor, não só como mediador desse trabalho, mas também como crítico e avaliador do livro didático. É comum ouvirmos de professores a reclamação de que nem sempre recebem a coleção que escolheram. Essa é uma questão a ser considerada. Outras estão relacionadas ao preparo do docente para a escolha do livro, ou seja, do estabelecimento de critérios claros a respeito do que se pretende com ele, bem como a concepção de ensino e aprendizagem de vocabulário daquele que escolhe. Entretanto, entendemos que, valorizar o potencial do livro didático é o primeiro passo que o professor precisa dar para que possa fazer uma análise crítica do que está posto nele.

A pesquisa em compreensão leitora, com foco no desenvolvimento lexical, no Brasil, que ainda é bastante limitada, demanda outros estudos que explorem questões tais como:

- a) a inteligibilidade dos textos didáticos e que considere o ano que o aluno se encontra;

- b) parâmetros para o ensino de vocabulário, que reflitam, entre outras questões, sobre o número de palavras aprendidas e/ou que deveriam ser aprendidas por fase ou série, e sobre quantas palavras (lexemas), em média, um leitor proficiente de Língua Portuguesa deve saber.
- c) atividades poderiam explorar com maior profundidade os aspectos que envolvem a complexidade do conhecimento lexical, visto que no *corpus* estudado foi identificado basicamente os aspectos da incrementalidade e da polissemia dos itens lexicais.

Essas são questões importantes que se revelam a partir desse estudo e que carecem de respostas. Para isso sugerimos que sejam temas de futuras pesquisas.

Finalmente, essa pesquisa desafia para novos trabalhos que procurem aprofundar as pesquisas sobre a relação da aquisição lexical a partir das três estratégias investigadas: o uso das pistas contextuais, das pistas morfológicas e do dicionário, e o livro didático.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F., CONDEMARÍN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANDERSON, R. C.; FREEBODY, P. *Vocabulary knowledge*. In: GUTHRIE, J. T. (Org.) **Comprehension and teaching: research reviews**. Newark, DW: International Reading Association, 1981. p. 77-117. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED203299.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BADDELEY, A., ANDERSON, M. C., EYSENCK, M. W. **Memória**. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BAKER, S. K.; SIMMONS, D. C.; KAME"ENUI, E. J. **Vocabulary acquisition: synthesis of the research**. Eugene: University of Oregon, [1995?]. Disponível em: <<http://www.wce.wvu.edu/depts/sped/forms/kens%20readings/vocabulary/vocab%20acquisition%20synthesis%20of%20research%20baker.doc>>. Acesso em: 09 mar. 2014.
- BECHARA, Evanildo C (org). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**. 3.ed.São Paulo, 2011.
- BIDERMAN. **Léxico e vocabulário fundamental**. Revista de linguística Alfa, v. 40, São Paulo, p. 27-46, 1996. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- BITTENCOURT, Circe. **O bom livro didático e aquele usado por um bom professor**. Revista Nova Escola, n. 269, p. 26-27, 2014.
- BLACHOWICZ, C. Z.; FISHER, P., *Vocabulary instruction*. In: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (Orgs.) **Handbook of reading research**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. p. 503-523.
- BLACHOWICZ, C. L. Z.; WATTS-TAFFE-TAFFE, S.; FISHER, P. **Integrated vocabulary instruction: meeting the needs of diverse learners in grades k-5**. Naperville, IL: Learning Point Associates, 2006.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCEZI, Vera. *Projeto Teláris*: Português – MP. Vol. 6. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Teláris**: Português – MP. Vol. 7. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Teláris**: Português – MP. Vol. 8. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Teláris**: Português – MP. Vol. 9. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 06/2011** – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/EudesNadal/Downloads/edital\_pnld\_2014\_-\_consolidado\_3\_alteracao%20(1).pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília, DF, 2013. 120 p. Disponível em: <file:///C:/Users/EudesNadal/Downloads/livro-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc\_download&gid=13448&Itemid=>. Acesso em: 7 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Brasília: DF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Rede de Informação Legislativa e Jurídica, Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.pdf >. Acesso em: 09 mar. 2014.

CAIN; Kate. *Making sense of text: skills that support text comprehension and its development*. **Perspectives on language and literacy**, v. 35, 2009, p. 11-14. Disponível em: <http://curriculum.austinisd.org/RtI/resources/documents/research/Making\_Sense\_of\_Text\_Cain.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2013.

CARLISLE, J. F.; FLEMING, J. *Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years*. **Scientific Studies of Reading**, v.7, n. 3, p. 239-253, 2003.

CARVALHO, O. L. S. **Glossários em livros didáticos e dicionários escolares**: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1005> Acesso em: 10 ago. 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**: MP. Vol. 6. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português Linguagens**: MP. Vol. 7. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português Linguagens**: MP. Vol. 8. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português Linguagens**: MP. Vol. 9. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.



CHOPPIN, Alain. **História dos livros didáticos e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em 15 set. 2014.

CLARK, Eve V. Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras. In: FLETCHER, Paul; MacWHINNEY, Brian M. **Compêndio da linguagem da criança.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 323-340.

COADY, James. *L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research.* In COADY, James & HUCKIN, Thomas. (Orgs). **Second language vocabulary acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. **O ensino da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, 1996. p. 163-174.

CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. *What reading does for the mind.* American Educator, n. 22, 1998, p. 8-15.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Eliane. **O ensino do léxico:** do livro didático às oficinas de vocabulário. 2004. 207f. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2004.

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua:** desenvolver a consciência lexical. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2011. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188#i>. Acesso em 12 nov. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior:** Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2.ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical:** relações com a compreensão em leitura. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Psicolinguística)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Sobre o livro didático** - Dados estatísticos. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna:** aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

\_\_\_\_\_. Palavras e ideias. In: INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto:** curso prático de leitura e redação. São Paulo: Spione, 1998.

GOODMAN, Kenneth. S. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In: D. Gunderson (Org.) *Language and Reading*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1970.

\_\_\_\_\_. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.

GOUGH, P. B.; R.L.DIEHL. *Experimental Psycholinguistics*. In: W. O. Dingwall (Org.). *A Survey of Linguistic Science*. Stamford, Connecticut: Greylock Publishers, 1978.

GRABE, W.; JIANG, X. 2013. Assessing Reading. *The Companion to Language Assessment*. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118411360.wbcla060/abstract>>. Acesso em 09 abr. 2014.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. *Reading and vocabulary development in a second language*. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Orgs.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GRAVES, M. F. *The vocabulary book: learning and instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 2006.

HOUAISS. Antônio. VILLAR, Mauro de Salles Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. In. *Cognição*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins fontes, 1985.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

KAMIL, M.L.; HIEBERT, E.H. *Teaching and learning vocabulary*. In: \_\_\_\_\_. *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KRIEGER, M. G. **Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 18, p. 235-252, 2007.

LEAL, A. A. **Exercícios de vocabulário: o léxico no livro didático**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

NAGY, W.; ANDERSON, R. C. **How many words are there in printed school English?** Reading Research Quarterly, v. 19, n. 3, p. 304-330, 1984.

\_\_\_\_\_. *Metalinguistics awareness and the vocabulary comprehension connection*. In: WAGNER, R.K; MUSE, A.E.; TANNENBAUN, K.R. **Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension**. New York: Guilford, 2007. p. 52-77.

\_\_\_\_\_. SCOTT, J. *Vocabulary processes*. In: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norma J. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**, 5 ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 574-593.

NATION, I. S. P. **Teaching and Learning Vocabulary**. Boston, MA: Cengage Learning, 1990. Disponível em: <<http://www.savingthewahyanites.net/wp-content/uploads/2012/01/TeachingAndLearningVocabulary-Nation1990.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

PARIS, S. G.; LYPSON, M. Y.; WIXSON K. K. **Becoming a Strategic Readers**. Contemporary Educational Psychology 8, 1983, p. 293 – 316.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários Escolares e Políticas Públicas em Educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos. (Orgs.). **Dicionários Escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 37-60.

RICHARDS, Jack. **The role of vocabulary teaching**. TESOL Quarterly, v. 10, n. 1, mar. 1976.

RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. 5 ed. Newark, DE: International Reading Association, 1994.

SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge. Cambridge University Press, 11 ed., 2011.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 423 p.

\_\_\_\_\_. **Reading**. Nova York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

STAHL, Steven A. **Vocabulary Development**. Cambridge. MA: Bookline, 1999.

STANOVICH, K. E. **Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy**. Reading Research Quarterly, n. 21, 1986, p. 360-

407. Disponível em: <[http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich\\_\\_1986\\_.pdf](http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2014.

STERNBERGER, Robert. **Psicologia Cognitiva**. SP: Cengage Learning. 2010.

STERNBERG, R.J.; POWELL, J.S. *Comprehending verbal comprehension*. American Psychologist, 1983.p.878-893.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura**. Fragmentos, n 24, p. 117-129 Florianópolis, jan - jun 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. São Paulo: EDUSC, 2008.

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.

ZAHAR, R.; COBB, T.; SPADA, N. *Acquiring vocabulary through reading: effects of frequency and contextual richness*. Canadian Modern Language Review, v. 57, n. 4, Jun./Jul. 2001. Disponível em: <[http://www.lexutor.ca/cv/v\\_conditions.htm](http://www.lexutor.ca/cv/v_conditions.htm)>. Acesso em: 2 dez. 2013.

**ANEXO A – Português Linguagens para o 6º ano – texto: Sem barra**

5. Leia este poema:

**Sem barra**

Enquanto a formiga  
carrega comida  
para o formigueiro,  
a cigarra canta,  
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.  
A cigarra é só cantiga.

(José Paulo Paes. In: Henriqueta Lisboa et alii. *Varal de poesia*.  
São Paulo: Ática, 2003. p. 50.)

Mas sem a cantiga  
da cigarra  
que distrai a fadiga,  
seria uma barra  
o trabalho da formiga.



Alp - Imagem/LatinStock/Coblegão particular

ANEXO B – *Português Linguagens* para o 6º ano – tira: Magali

Leia a tira a seguir, de Mauricio de Sousa, e responda às questões de 1 a 3.



(O Estado de S. Paulo, 6/3/2010. Estadinho, p. 8.)

**ANEXO C – Português Linguagens para o 7º ano - atividade de uso do dicionário****A LINGUAGEM DO TEXTO**

1. Observe alguns dos sentidos da palavra **lavar** no dicionário:

**lavar**: revolver e sulcar a terra com ferramenta agrícola; cultivar; inscrever; gravar.

Que sentido tem esse verbo no fragmento “contava mais de sessenta anos, e, loucura e idade, juntas, lhe **lavravam** o corpo”? *Lavar, no contexto, tem o sentido de sulcar o corpo com rugas ou outros sinais de velhice.*



**ANEXO D – Português Linguagens para o 7º ano – texto: O caçador de palavras, de Walcyr Carrasco**

O texto que você vai ler a seguir é um fragmento da obra *O caçador de palavras*, de Walcyr Carrasco. Júlio, o protagonista, sentia-se como uma página em branco, como se o livro da sua vida ainda não tivesse realmente se iniciado. Tinha perdido a família muito cedo, trabalhava em uma pequena empresa, conhecia pouquíssima gente. Na maior parte das noites, comia um sanduíche em um bar, ou tomava um copo de leite quente, e entrava num cinema.

### O caçador de palavras

[...] Foi por causa de minha mania de ir ao cinema que tudo aconteceu. Naquela noite, eu estava cansado. E o filme era bem aborrecido, para dizer a verdade. Só fiquei para a segunda sessão porque estava chovendo, e não queria molhar os sapatos. Nos primeiros dez minutos de filme, adormeci. Meu corpo escorregou da cadeira, e dormi tão confortavelmente como em minha cama.

Acordei em plena escuridão e silêncio. No início, nem sabia onde estava. Aos poucos, meus olhos foram se acostumando com a falta de luz. Vi a tela branca, o letreiro de saída apagado. Não entendi, imediatamente, o que estava acontecendo. Levantei, atordoado. Com dificuldade, empurrei a porta de entrada. Pesada. Saí no saguão. Só então percebi o que havia acontecido: haviam esquecido de mim, no cinema. Completamente. Talvez não tivessem me visto. Olhei o relógio, estava no meio da noite.



Roberto Weigand



Quis telefonar. Fui até o escritório, estava trancado. Pensei em quebrar o vidro. Nunca senti tamanho desespero.

É incrível como um cinema vazio, à noite, pode ser tétrico. Olhava para as paredes, via sombras. Ouvia ruídos. Ao mesmo tempo, tentei raciocinar. Arrombar a porta, ou qualquer coisa do tipo, poderia terminar em confusão. Chamar a polícia também: como explicar minha presença, se todos pensariam, no primeiro instante, que eu era um ladrão? O ideal, sem dúvida, era aguardar algumas horas, e esperar, pacificamente, que alguém viesse abrir o cinema. Poderia, então, sair calmamente.

Como passar aquelas horas difíceis? Foi quando vi, no canto do balcão da doceira, ajudando a apoiar uma lata, um livro grosso. Fui até ele. Peguei. Era bem pesado.

Saí do saguão, onde só entrava a luz do luar, e fui ao banheiro. Acendi a luz. No *hall* de entrada que levava aos dois toaletes, havia um sofazinho velho. Sentei, e abri o livro. Era um dicionário com a origem e o significado das palavras. No primeiro instante, pensei:

— Bem que eu preferia um livro policial.

Puro engano. Só para me distrair, comecei a folheá-lo. Pouco a pouco, fui sendo envolvido pelo universo fascinante das palavras. Elas começaram a brilhar para mim como estrelas no céu. Da mesma forma que todas as pessoas, sempre vivi cercado por verbos, substantivos, adjetivos. Com eles, dei forma a sentimentos, expressei vontades, descobri risos, comuniquéi emoções. Mas, assim como não se pensa conscientemente nos dedos cada vez que se pega um garfo, também não me detinha nas palavras. Elas faziam parte de mim como os olhos, os cabelos e as unhas. Eram tão enredadas no cotidiano como o elevador do prédio, o ônibus, o cartão de ponto. Apesar de fluírem através da vida com tanta facilidade quanto o ar que respirava, as palavras eram um instrumento que eu usava mecanicamente.

De repente, tudo mudou.

Naquela noite, descobri que as palavras guardam histórias. Percorrem os tempos, registrando emoções, atravessam vidas. Entendi, pela primeira vez, o fascínio dos poetas ao brincar com elas, criando versos e rimas que trazem os sons das marés, a cadência dos sentimentos, o colorido das primaveras. A paixão de quem faz letras de músicas, sonoras por si sós, onde as palavras remetem umas às outras, dançam entre si. Senti o encanto dos escritores, que as usam para criar mundos e vidas, como se fossem bilhetes para viagens fulgurantes. E, então, eu também me apaixonei, porque descobri, mais que tudo, o quanto as palavras são vivas.

Deixei de ouvir os ruídos, de olhar as sombras daquele cinema vazio. Era como se eu estivesse lendo um romance que falava de todas as pessoas, de toda a humanidade. Quis seguir a trilha das palavras. [...]

[...]

**cadência:** ritmo, compasso.

**fluir:** correr, transcorrer.

**fulgurante:** brilhante, reluzente.

**hall:** saguão, entrada.

**trilha:** vestígio deixado por pessoa ou animal; caminho.

## ANEXO E – Projeto Teláris para o 7º ano – texto: O vendedor de palavras, de Fábio Reynol

## Leitura

## O vendedor de palavras

Fábio Reynol

Ouviu dizer que o Brasil sofria de uma falta grave de palavras. Em um programa de TV, viu uma escritora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande, "indigência lexical". Comerciante de tino que era, não perdeu tempo em ter uma ideia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado cavar espaço entre os camelôs.

Entre uma banca de relógios e outra de *lingerie* instalou a sua: uma mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: "Histriônico – apenas R\$ 0,50!".

Demorou quase quatro horas para que o primeiro de mais de cinquenta curiosos parasse e perguntasse:

- O que o senhor está vendendo?
- Palavras, meu senhor. A promoção do dia é *histriônico* a cinquenta centavos, como diz a placa.
- O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos.
- O senhor sabe o significado de *histriônico*?
- Não.
- Então o senhor não a tem. Não vendo algo que as pessoas já têm ou coisas de que elas não precisam.
- Mas eu posso pegar essa palavra de graça no dicionário.
- O senhor tem dicionário em casa?
- Não. Mas eu poderia muito bem ir à biblioteca pública consultar um.

## A Z

**indigência:** falta do necessário para viver; pobreza extrema, penúria, miséria; carência, privação, falta, escassez.

**lexical:** relativo ao uso do léxico, do vocabulário; relativo ao conjunto de palavras de um idioma.

**tino:** juízo, discernimento, fôro, intuição, conhecimento; pessoa de tino: pessoa com intuição, conhecimento, discernimento para algo.

**histriônico:** cômico, ridículo.







**atacado:** vender um produto em grande quantidade.

**varejo:** vender um produto por unidades ou em pequenas quantidades.

**pretensão:** vaidade exagerada, presunção.

**jactância:** vaidade, ostentação, orgulho, arrogância, altivez.

**alfarrábio:** livro antigo, velho.

**profaçar:** (usado no português antigo) estorvar, importunar, incomodar, dificultar, impedir, censurar.

**tergiversar:** voltar as costas; fazer rodeios, evasivas, usar de subterfúgios.

**lenga-lenga:** conversa monótona, enfadonha.

**ambages:** rodeios, voltas, evasivas.



DADA CARDOSO/FOLHAPRESS

#### Nélida Cuiñas Piñon

A escritora nasceu em 3 de maio de 1937, no Rio de Janeiro. Escreveu para jornais, além de publicar livros de contos e romances. Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais. Em 1989, foi eleita para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

- O senhor estava indo à biblioteca?
- Não. Na verdade, eu estou a caminho do supermercado.
- Então veio ao lugar certo. O senhor está para comprar o feijão e a alface, pode muito bem levar para casa uma palavra por apenas cinquenta centavos de real!
- Eu não vou usar essa palavra. Vou pagar para depois esquecê-la?
- Se o senhor não comer a alface ela acaba apodrecendo na geladeira e terá de jogá-la fora e o feijão caruncha.
- O que pretende com isso? Vai ficar rico vendendo palavras?
- O senhor conhece Nélida Piñon?
- Não.
- É uma escritora. Esta manhã, ela disse na televisão que o país sofre com a falta de palavras, pois os livros são muito pouco lidos por aqui.
- E por que o senhor não vende livros?
- Justamente por isso. As pessoas não comprem as palavras no atacado, portanto eu as vendo no varejo.
- E o que as pessoas vão fazer com as palavras? Palavras são palavras, não enchem barriga.
- A escritora também disse que cada palavra corresponde a um pensamento. Se temos poucas palavras, pensamos pouco. Se eu vender uma palavra por dia, trabalhando duzentos dias por ano, serão duzentos novos pensamentos cem por cento brasileiros. Isso sem contar os que furtam o meu produto. São como trombadinhas que saem correndo com os relógios do meu colega aqui do lado. Olhe aquela senhora com o carrinho de feira dobrando a esquina. Com aquela carinha de dona de casa, ela nunca me enganou. Passou por aqui sorradeira. Olhou minha placa e deu um sorrisinho maroto se mordendo de curiosidade. Mas nem parou para perguntar. Eu tenho certeza de que ela tem um dicionário em casa. Assim que chegar lá, vai abri-lo e me roubar a carga. Suponho que, para cada pessoa que se dispõe a comprar uma palavra, pelo menos cinco a roubarão. Então eu provocarei mil pensamentos novos em um ano de trabalho.
- O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...
- *Jactância.*
- Pegar um livro velho...
- *Alfarrábio.*
- O senhor me interrompe!
- *Profaço.*
- Está me enrolando, não é?
- *Tergiversando.*
- Quanta lenga-lenga...
- *Ambages.*
- *Ambages?*

- Pode ser também *evasivas*.
- Eu sou mesmo um banana para dar trela para gente como você!
- *Pusilânime*.
- O senhor é engraçadinho, não?
- Finalmente chegamos: *histriônico*!
- Adeus.
- Ei! Vai embora sem pagar?
- Tome seus cinquenta centavos.
- São três reais e cinquenta.
- Como é?
- Pelas minhas contas, são oito palavras novas que eu acabei de entregar para o senhor. Só *histriônico* estava na promoção, mas como o senhor se mostrou interessado, faço todas pelo mesmo preço.
- Mas oito palavras seriam quatro reais, certo?
- É que quem leva *ambages* ganha uma *evasiva*, entende?
- Tem troco para cinco?

REYNOL, Fábio. *O vendedor de palavras*. São Paulo: Baraúna, 2008, p. 8–10.

FOTOGRAFIA: BARAÚNA/ARQUIVO DA EDITORA



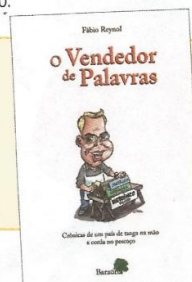
**Fábio Reynol** nasceu em 1973 na cidade de Campinas, SP. É jornalista e escritor. Trabalha como assessor de imprensa e redator para internet. Publicou, no final de 2008, o livro *O vendedor de palavras: crônicas de um país de tanga na mão e corda no pescoço*.

**A Z**

**evasiva:** desculpa, subterfúgio, rodeio.

**dar trela:** dar liberdade, dar confiança. Na linguagem popular, trela é conversa, tagarelice.

**pusilânime:** de alma pequena, fraco de ânimo, fraco de decisão, medroso, covarde.



EDITORA BARAÚNA/ARQUIVO DA EDITORA



## ANEXO F – Projeto Teláris para o 6º ano – texto: Propaganda

Leia outra propaganda impressa, que, em vez de convencer o leitor a mudar de atitude, tenta convencê-lo a comprar um produto. Pode ser chamada também de anúncio publicitário. Foi publicada em uma revista de viagens.

### Leitura 2

**O 1º TÊNIS INFANTIL MULTIATIVIDADES**

**VOLEI** amortecimento

**DIA A DIA** conforto

**BASQUETE** estabilidade

**HANDEBOL** flexibilidade e tração

**ATLETISMO** leveza e flexibilidade

**FUTSAL** resistência

**GEL FLEX SYSTEM**

**Palmilha Fisioflex não**

**TÊNIS É...**

**Bibi**

Analisando o comportamento das crianças, a Bibi, com o apoio de médicos, fisioterapeutas e educadores físicos, inovou mais uma vez e desenvolveu o Bibi Sport Flex, um tênis voltado às múltiplas atividades infantis, com uma série de benefícios para todos os momentos do dia da criança. A tecnologia Gel Flex System, aliada aos outros atributos dos produtos fisiológicos Bibi, proporciona alta performance, garantindo diversão na escola, no dia a dia e nos esportes.

AGÊNCIA GASBR.COM/ARQUIVO DA EDITORA

Anúncio veiculado na revista *Go!*, n. 114, set. 2011, p. 61.

## ANEXO G – Projeto Teláris para o 9º ano – Uso do dicionário

1. Prof.(a), estimule a relação de mais e menos atividades físicas entre as brincadeiras do passado e do presente, bem como a diferença de espaço de brincar: fora ou dentro de casa.

4. Prof.(a), espera-se que os alunos percebam que todas terminam em -r. Ajude-os a perceber que três terminam em -ar e uma em -er, além da possibilidade de -ir, como em fugir.

As formas verbais que não marcam tempo terminadas em -ar, -er, -ir estão no **infinitivo**.

Além de não marcar o tempo, o infinitivo é considerado o “nome” do verbo. É importante conhecer o infinitivo dos verbos, entre outros motivos, porque essa é a forma em que ele é encontrado em dicionários.

Leia a frase a seguir, retirada da reportagem “Infância em Guiné-Bissau”:

“Sem energia, ninguém **assiste** à TV.”

Se você quisesse saber o significado da forma verbal destacada na frase, teria que procurar no dicionário o infinitivo de *assiste*: **assistir**. Confira:

**assistir**. V.t.i. **1.** Estar presente, comparecer: *Assisti a um bom filme*. **2.** Ver, testemunhar; notar, observar. **3.** Residir, morar; habitar. [...]

Dicionário Folha/Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. Adaptado.

**ANEXO H – Projeto Teláris para o 9º ano – texto: Tropeços, de Ivan Ângelo****Tropeços***A graça e a lógica de certos enganos da fala*

Ivan Ângelo

O compenetrado pintor de paredes olhou as grandes manchas que se expandiam por todo o teto do banheiro do nosso apartamento, as mais antigas já negras, umas amarronzadas, outras esverdeadas, pediu uma escada, subiu, desceu, subiu, apalpou em vários pontos e deu seu diagnóstico:

– Não adianta pintar. Aqui tem muita "humildade".

Levei segundos para compreender que ele queria dizer "umidade". E consegui não rir. Durante a conversa, a expressão surgiu outras vezes, não escapara em falha momentânea.

Há palavras que são armadilhas para os ouvidos, mesmo de pessoas menos humildes. São captadas de uma forma, instalam-se no cérebro com seu aparato de sons e sentidos – sons parecidos e sentidos inadequados – e saltam frescas e absurdas no meio de uma conversa. São enganos do ouvido, mais do que da fala. Como o tropeção de uma pessoa de boas pernas não é um erro do caminhar, mas do ver.





**hilário:** (neologismo)  
muito engraçado.

**Ph.D.:** indivíduo que tem  
curso de doutorado  
(grau acadêmico).

Resultam muitas vezes formas hilárias. O zelador do nosso prédio deu esta explicação por não estar o elevador automático parando em determinados andares:

– O computador entrou em “pânico”.

Não sei se ele conhece a palavra “pane”. Deve ter sido daquela forma que a ouviu e gravou. Sabemos que é “pane”, ele assimilou “pânico” – a coisa que nomeamos é a mesma, a comunicação foi feita. Tropeço também é linguagem.

O cheque bancário é frequentemente vítima de um tropicção desses. Muita gente diz, no final de uma história de esperteza ou de desacordo comercial, que mandou “assustar” um cheque. Pois outro dia encontrei alguém que mandou “desbronear” o cheque. Linguagens – imagino a viagem que a palavra “desbloquear” fez na cabeça da pessoa: a troca comum do “l” pelo “r”, a estranheza que se seguiu, o acréscimo de um “n” e aí, sim, a coisa ficou parecida com alguma coisa, bronca, desbronear, sem bronca. Muita palavra com status de dicionário nasceu assim.

Já ouvi de um mecânico que o motor do carro estava “rastreando”, em vez de “rateando”. Talvez a palavra correta lhe lembrasse rato e a descartara como improvável. “Rastrear” parecia ter melhor raiz, traz aquela ideia de vai e volta e vacila, como quem segue um rastro... Sabe-se lá. Há algum tempo, quando eu procurava um lugar pequeno para morar, o zelador mostrou-me um quarto e sala “conjugal”. Tem lógica, não? Muitos erros são elaborações. Não teriam graça se não tivessem lógica.

A personagem Magda<sup>1</sup>, da televisão, nasceu deles. Muito antes, nos anos 1970, um grupo de jornalistas, escritores e atores criou Pônzio, personagem de mesa de bar que misturava sentidos das palavras pela semelhança de sons. Há celebridades da televisão que fazem isso a sério. Na *Casa dos Artistas*<sup>2</sup>, uma famosa queria pôr um “cálcio” no pé da mesa. Uma estrela da Rede TV! falou em “instintores” de incêndio. A mesma [pessoa] disse que certo xampu tinha “Ph.D.” neutro.

Estudantes candidatos à universidade também tropeçam nos ouvidos. E não apenas falam, mas registram seus equívocos. Nas provas de avaliação do ensino médio apareceram coisas como “a gravidez do problema”, “micro-leão-dourado” e, esta é ótima, “raios ultravioletos”.

Crianças cometem coisas tais, para a delícia dos pais. O processo é o mesmo: ouvir, reelaborar, inserir em uma lógica própria e falar. Minha filha pequena dizia “água solitária”, em vez de “sanitária”. A sobrinha de uma amiga, que estranhava a irritação mensal da tia habitualmente encantadora, ouviu desta uma explicação que era quase uma desculpa e depois a repassou para a irmã menorzinha:

– A tia Pat está “misturada”.

ÂNGELO, Ivan. Tropeços; a graça e a lógica de certos enganos da fala. *Veja São Paulo*, 23 abr. 2003.

<sup>1</sup>Magda: personagem de programa de televisão famosa por suas tiradas linguísticas, em que se misturavam erros gramaticais e ideias