

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

CINTIA MARANGONI MENEZES

**O DICIONÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONHECIMENTO E HABILIDADES DE USO**

**CHAPECÓ
2026**

CINTIA MARANGONI MENEZES

**O DICIONÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONHECIMENTO E HABILIDADES DE USO**

Defesa de tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profª. Dra. Claudia Finger-Kratochvil.

CHAPECÓ
2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Menezes, Cintia Marangoni
O DICIONÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR:: CONHECIMENTO E
HABILIDADES DE USO / Cintia Marangoni Menezes. -- 2026.
380 f.

:

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Fronteira
Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2026.

1. Dicionário escolar. Habilidades de uso do
dicionário. Letramento lexical. Práticas pedagógicas.
Ensino de vocabulário.. I. Universidade Federal da
Fronteira Sul. II. Título.

CINTIA MARANGONI MENEZES

**O DICIONÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR:
CONHECIMENTO E HABILIDADES DE USO**

Tese apresentada ao programa de
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal da Fronteira Sul –
UFFS como requisito para obtenção do título
de Doutora em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado em 24/02/2026.

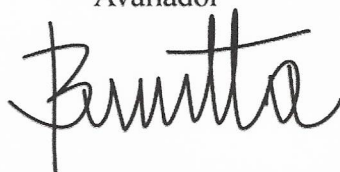
BANCA EXAMINADORA



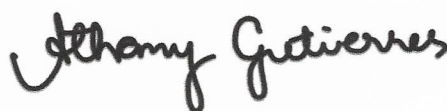
Profa. Dra. Claudia Finger-Kratochvil
Orientadora



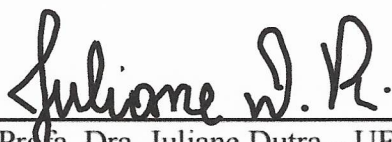
Prof. Dr. Philippe Humblé – Vrije Universiteit Brussel
Avaliador



Profa. Dra. Luciane Baretta – Unicentro
Avaliadora



Profa. Dra. Athany Gutierres – UFFS
Avaliadora



Profa. Dra. Juliane Dutra – UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho à Eleonora e ao Rogério.

À Eleonora, minha maior inspiração e motivação diária.

Ao Rogério, agradeço pelo amor, carinho e compreensão ao longo desses anos.

Vocês foram essenciais para a conclusão desta jornada.

AGRADECIMENTOS

À professora Claudia Finger-Kratochvil, minha orientadora, expresso minha profunda gratidão por suas valiosas orientações, por compartilhar sua sabedoria e por me guiar nos caminhos da pesquisa em leitura com segurança e leveza. Agradeço pela forma cuidadosa e reflexiva com que conduziu nosso trabalho, e pelos conselhos que enriqueceram esta jornada.

Aos membros da banca pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, que enriqueceram este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, agradeço pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, e por proporcionar um ambiente de constante aprendizado.

Ao professor Rafael Matielo, agradeço pelo apoio na análise dos dados estatísticos e pelos conhecimentos compartilhados, que contribuíram significativamente para este percurso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa A2P – Aquisição, Aprendizagem e Processamento de Primeira e Segundas Línguas, agradeço pelo conhecimento adquirido e pelas experiências compartilhadas ao longo dessa caminhada.

Aos meus colegas de curso, especialmente os da linha de pesquisa Língua e Cognição, agradeço pela troca de experiências e por terem sido ótimos companheiros ao longo desta jornada de aprendizado.

Aos meus pais, agradeço por todo o incentivo ao estudo desde os primeiros anos da minha formação, e por sempre acreditarem no meu potencial.

À Secretaria Municipal de Educação por ter aberto as portas das escolas para a realização desta pesquisa.

Aos professores e alunos, sujeitos desta investigação, que de muito bom grado, com muita alegria e entusiasmo aceitaram participar desta pesquisa.

“O dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua.”
Maria da Graça Krieger

RESUMO

A leitura constitui um componente essencial do processo educativo e, nesse contexto, o dicionário escolar se destaca como um instrumento relevante para apoiar a compreensão textual, favorecer a ampliação do vocabulário e estimular a reflexão metalinguística. Apesar de seu reconhecido potencial pedagógico, estudos e práticas escolares demonstram que o uso do dicionário ainda é restrito, predominantemente voltado à busca de definições, e pouco explorado na promoção de habilidades mais complexas de consulta e manejo das informações lexicográficas. Diante desse cenário, este estudo teve como objetivo investigar o conhecimento, as percepções e as habilidades de uso do dicionário entre professores e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Chapecó/SC, analisando de que modo esse recurso é compreendido, mobilizado e inserido nas práticas pedagógicas, bem como os fatores que favorecem ou limitam seu emprego no cotidiano escolar. A pesquisa adotou abordagem mista, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos para produzir uma compreensão multifacetada do fenômeno. Na etapa quantitativa, foram aplicados questionários a professores e estudantes, visando mapear conhecimentos sobre macroestrutura e microestrutura, identificar frequência e finalidades de uso do dicionário, verificar dificuldades enfrentadas e investigar possíveis associações entre variáveis relacionadas ao uso do recurso. Os dados foram analisados estatisticamente por meio do coeficiente de correlação de Kendall, permitindo observar relações significativas entre práticas declaradas, conhecimentos estruturais e percepções de eficácia. Na etapa qualitativa, foram realizados grupos focais que possibilitaram aprofundar percepções, concepções, desafios e representações construídas pelos participantes acerca do dicionário e de sua função na aprendizagem. As transcrições das sessões foram submetidas à análise de conteúdo, o que permitiu identificar regularidades, tensões e lacunas em relação ao uso pedagógico do dicionário. A análise integrada dos dados evidenciou que tanto professores quanto alunos apresentam domínio limitado de elementos essenciais dos dicionários escolares, reconhecendo com maior facilidade apenas a função definicional. Outras funcionalidades, como informação gramatical, registros e marcas de uso, relações semânticas e exemplos contextualizados, são pouco identificadas e raramente mobilizadas em práticas de leitura ou escrita. Os resultados também revelam barreiras estruturais e pedagógicas que restringem um uso mais qualificado desse recurso, incluindo a insuficiência de formação docente específica em Lexicografia Pedagógica, a baixa oferta de atividades sistematizadas de ensino das habilidades de consulta e, em algumas instituições, a dificuldade de acesso a diferentes tipos de dicionários. Apesar dessas limitações, os participantes demonstram reconhecimento do valor do dicionário como instrumento de aprendizagem e revelam abertura para ampliar seu uso quando encontram orientação adequada e condições pedagógicas favoráveis. Com base nos achados, o estudo destaca a necessidade de fortalecer o letramento lexical nas escolas por meio do ensino explícito e sistemático das habilidades de consulta ao dicionário, considerando não apenas o domínio da macro e microestrutura, mas também a exploração de recursos lexicográficos contemporâneos, impressos e digitais. Propõem-se, ainda, estratégias pedagógicas que visem integrar o dicionário às práticas de leitura, produção textual e análise linguística, bem como ações de formação continuada que ampliem o conhecimento docente sobre o potencial didático dessas obras. Ao evidenciar lacunas, desafios e potencialidades, esta pesquisa contribui para o campo da Lexicografia Pedagógica e para o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem, favorecendo a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da autonomia leitora e a formação de sujeitos mais críticos e proficientes no uso da língua.

Palavras-chave: Dicionário escolar. Habilidades de uso do dicionário. Letramento lexical. Práticas pedagógicas. Ensino de vocabulário. Formação docente.

ABSTRACT

Reading is an essential component of the educational process, and within this context, the school dictionary stands out as a relevant tool for supporting textual comprehension, fostering vocabulary expansion, and stimulating metalinguistic reflection. Despite its recognized pedagogical potential, studies and school practices demonstrate that dictionary use remains limited, predominantly focused on the search for definitions, and insufficiently explored in the development of more complex consultation skills. In this scenario, this study aimed to investigate the knowledge, perceptions, and dictionary-use skills of teachers and 6th-grade students in the Municipal School Network of Chapecó/SC, examining how this resource is understood, mobilized, and integrated into pedagogical practices, as well as the factors that facilitate or hinder its use in daily school life. The research adopted a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative procedures to produce a multifaceted understanding of the phenomenon. In the quantitative phase, questionnaires were administered to teachers and students to map knowledge of macrostructure and microstructure, identify the frequency and purposes of dictionary use, determine difficulties encountered, and investigate possible associations between variables related to its use. The data were analyzed statistically using Kendall's tau-b correlation coefficient, which made it possible to observe significant relationships among reported practices, structural knowledge, and perceived effectiveness. In the qualitative phase, focus groups were conducted to deepen participants' perceptions, conceptions, challenges, and representations associated with dictionary use. The session transcripts were subjected to content analysis, enabling the identification of regularities, tensions, and gaps related to the pedagogical use of dictionaries. The integrated analysis of the data revealed that both teachers and students demonstrate limited mastery of essential structural elements of school dictionaries, predominantly recognizing the definitional function. Other functionalities, such as grammatical information, usage labels, semantic relations, and contextualized examples, are rarely identified or mobilized in reading or writing practices. The results also revealed structural and pedagogical barriers that limit a more qualified use of this resource, including insufficient teacher training in Pedagogical Lexicography, the low frequency of systematic instruction on consultation skills, and, in some institutions, limited access to various types of dictionaries. Despite these constraints, participants acknowledged the value of dictionaries as learning tools and expressed willingness to expand their use when provided with adequate guidance and pedagogical support. Based on these findings, the study highlights the need to strengthen lexical literacy in schools through explicit and systematic instruction in dictionary consultation skills, considering not only the mastery of macrostructure and microstructure but also the exploration of contemporary lexicographic resources, both print and digital. It also proposes pedagogical strategies aimed at integrating the dictionary into reading practices, writing development, and linguistic analysis, along with continuing education initiatives that expand teachers' understanding of the pedagogical potential of lexicographic tools. By revealing gaps, challenges, and potentialities, this research contributes to the field of Pedagogical Lexicography and to the improvement of teaching and learning practices, promoting vocabulary expansion, the development of reading autonomy, and the formation of more critical and proficient language users.

Keywords: School dictionary. Dictionary-use skills. Lexical literacy. Pedagogical practices. Vocabulary instruction. Teacher education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Testes estatísticos empregados para questionários dos alunos e as respectivas variáveis utilizadas	68
QUADRO 2 - Testes estatísticos empregados para questionários dos professores e as respectivas variáveis utilizadas	69
QUADRO 3 - Testes estatísticos empregados para o cruzamento de dados dos professores e alunos e as respectivas variáveis utilizadas	69
QUADRO 4 – Categorias emergentes da análise de conteúdo dos grupos focais com alunos	200
QUADRO 5 – Categorias emergentes da análise de conteúdo dos grupos focais com professores	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística descritiva do questionário dos alunos	74
Tabela 2 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 1	77
Tabela 3 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 2	77
Tabela 4 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 8 x Questão 2	78
Tabela 5 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 4	78
Tabela 6 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 5	79
Tabela 7 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 6	80
Tabela 8 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 7	80
Tabela 9 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 8	81
Tabela 10 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 9	81
Tabela 11 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 3	83
Tabela 12 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.5	84
Tabela 13 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.1	85
Tabela 14 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.2	86
Tabela 15 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.3	86
Tabela 16 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.4	86
Tabela 17 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.6	86
Tabela 18 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.7	87
Tabela 19 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.8	87
Tabela 20 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.9	87
Tabela 21 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.10	88
Tabela 22 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.1	90
Tabela 23 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.2	90
Tabela 24 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.3	92
Tabela 25 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.4	91
Tabela 26 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.5	91
Tabela 27 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.6	92
Tabela 28 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.7	92
Tabela 29 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.8	93
Tabela 30 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.1	93
Tabela 31 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.4	93

Tabela 32 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.7	94
Tabela 33 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.2	94
Tabela 34 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.3	94
Tabela 35 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.5	95
Tabela 36 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.6	95
Tabela 37 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.8	95
Tabela 38 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.1	96
Tabela 39 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.5	96
Tabela 40 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.2	97
Tabela 41 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.3	97
Tabela 42 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.4	97
Tabela 43 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.6	98
Tabela 44 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 13 x Questão 14	98
Tabela 45 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 14.1 x Questão 17	102
Tabela 46 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 11	103
Tabela 47 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.1	104
Tabela 48 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.2	105
Tabela 49 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.3	105
Tabela 50 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.7	105
Tabela 51 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.4	106
Tabela 52 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.5	106
Tabela 53 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.6	106
Tabela 54 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 11 x Questão 15	107
Tabela 55 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 10	109
Tabela 56 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.1	110
Tabela 57 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.2	110
Tabela 58 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.3	110
Tabela 59 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.4	110
Tabela 60 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.5	111
Tabela 61 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.6	111
Tabela 62 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 10 x Questão 20	112
Tabela 63 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 2 x Questão 19	114
Tabela 64 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.1	116

Tabela 65 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.2	116
Tabela 66 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.3	116
Tabela 67 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.4	117
Tabela 68 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.5	117
Tabela 69 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.6	117
Tabela 70 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.7	118
Tabela 71 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.8	118
Tabela 72 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.1	119
Tabela 73 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.2	119
Tabela 74 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.3	120
Tabela 75 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.4	120
Tabela 76 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.5	120
Tabela 77 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.1	121
Tabela 78 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.2	121
Tabela 79 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.3	121
Tabela 80 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.4	121
Tabela 81 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.5	122
Tabela 82 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.6	122
Tabela 83 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.7	122
Tabela 84 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.8	123
Tabela 85 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.1	124
Tabela 86 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.2	124
Tabela 87 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.3	124
Tabela 88 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.4	124
Tabela 89 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.5	125
Tabela 90 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.6	125
Tabela 91 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.7	125
Tabela 92 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.8	126
Tabela 93 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.9	126
Tabela 94 - Frequência das respostas da idade dos professores	131
Tabela 95 - Frequência do tempo de magistério dos professores	131
Tabela 96 - Frequência do componente curricular que o professor atua	131
Tabela 97 - Frequência da escola que o professor atua	131

Tabela 98 - Estatística descritiva do questionário dos professores	132
Tabela 99 - Frequência das respostas dos professores - Questão 1	135
Tabela 100 - Frequência das respostas dos professores - Questão 4	136
Tabela 101 - Frequência das respostas dos professores - Questão 5	136
Tabela 102 - Frequência das respostas dos professores - Questão 6	137
Tabela 103 - Frequência das respostas dos professores - Questão 8	138
Tabela 104 - Frequência das respostas dos professores - Questão 9	139
Tabela 105 - Frequência das respostas dos professores - Questão 10	140
Tabela 106 - Frequência das respostas dos professores - Questão 12	141
Tabela 107 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.1	142
Tabela 108 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.2	142
Tabela 109 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.3	143
Tabela 110 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.4	143
Tabela 111 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.5	144
Tabela 112 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.6	144
Tabela 113 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.1	144
Tabela 114 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.2	145
Tabela 115 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.3	145
Tabela 116 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.4	145
Tabela 117 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.5	146
Tabela 118 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.6	146
Tabela 119 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.7	146
Tabela 120 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.8	146
Tabela 121 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.9	147
Tabela 122 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.1	147
Tabela 123 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.2	147
Tabela 124 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.3	148
Tabela 125 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.4	148
Tabela 126 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.5	148
Tabela 127 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.6	149
Tabela 128 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.7	149
Tabela 129 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.1	149
Tabela 130 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.2	150

Tabela 131 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.3	150
Tabela 132 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.4	150
Tabela 133 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.5	151
Tabela 134 - Frequência das respostas dos professores - Questão 3	152
Tabela 135 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.1	152
Tabela 136 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.2	153
Tabela 137 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.3	153
Tabela 138 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.4	153
Tabela 139 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.5	153
Tabela 140 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.6	154
Tabela 141 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.7	154
Tabela 142 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.8	154
Tabela 143 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.1	155
Tabela 144 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.2	155
Tabela 145 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.3	155
Tabela 146 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.4	155
Tabela 147 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.5	155
Tabela 148 - Correlação das respostas dos professores - Questão 3 x Questão 17	156
Tabela 149 - Correlação das respostas dos professores - Questão 17 x Questão 18	157
Tabela 150 - Frequência das respostas dos professores - Questão 2	160
Tabela 151 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.1	161
Tabela 152 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.2	161
Tabela 153 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.3	162
Tabela 154 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.4	162
Tabela 155 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.5	162
Tabela 156 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.6	162
Tabela 157 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.7	162
Tabela 158 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.8	163
Tabela 159 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.9	163
Tabela 160 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.10	163
Tabela 161 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.11	163
Tabela 162 - Correlação das respostas dos professores - Questão 2 x Questão 22	164
Tabela 163 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.1	166

Tabela 164 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.2	166
Tabela 165 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.3	166
Tabela 166 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.4	167
Tabela 167 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.5	167
Tabela 168 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.6	167
Tabela 169 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.7	167
Tabela 170 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.1	168
Tabela 171 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.2	168
Tabela 172 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.3	168
Tabela 173 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.4	169
Tabela 174 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.5	169
Tabela 175 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.6	169
Tabela 176 - Correlação das respostas dos professores - Questão 20 x Questão 21	170
Tabela 177 - Frequência das respostas dos professores - Questão 7	172
Tabela 178 - Frequência das respostas dos professores - Questão 11	173
Tabela 179 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.1	173
Tabela 180 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.2	174
Tabela 181 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.3	174
Tabela 182 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.4	174
Tabela 183 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.5	174
Tabela 184 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.6	175
Tabela 185 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.7	175
Tabela 186 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.8	175
Tabela 187 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.9	175
Tabela 188 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.1	176
Tabela 189 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.2	176
Tabela 190 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.3	176
Tabela 191 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.4	176
Tabela 192 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.5	177
Tabela 193 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.6	177
Tabela 194 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.7	177
Tabela 195 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.8	177
Tabela 196 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.9	177

Tabela 197 - Correlação das respostas dos professores - Questão 11 x Questão 14	178
Tabela 198 - Correlação das respostas dos professores - Questão 7 x Questão 16.5	179
Tabela 199 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 7 x Alunos Questão 15	183
Tabela 200 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 17 x Alunos Questão 13	185
Tabela 201 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 18 x Alunos Questão 14	188
Tabela 202 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 22 x Alunos Questão 11	191

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1	VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO EM LEITURA: CONEXÕES ESSENCIAIS.....	27
2.1.1	O léxico mental e sua relação com o dicionário.....	30
2.2	CIÊNCIAS DO LÉXICO: INTERFACES E APLICAÇÕES NO ESTUDO DO VOCABULÁRIO.....	34
2.2.1	Dicionários em sala de aula: fundamentos da Lexicografia Pedagógica.....	37
2.3	O DICIONÁRIO ESCOLAR: ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	39
2.3.1	Os Dicionários Escolares de Tipo 1, 2 e 3	42
2.3.3	Organização do dicionário escolar: fundamentos para o ensino e a aprendizagem.....	44
2.4	O DICIONÁRIO E SEU USO NO CONTEXTO ESCOLAR	47
2.4.1	Desenvolvimento de habilidades de uso do dicionário escolar: estratégias e práticas pedagógicas.....	47
2.4.2	A instrução como estratégia para o desenvolvimento de habilidades.....	50
2.5	O CONHECIMENTO E AS CRENÇAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS DICIONÁRIOS.....	52
3	METODOLOGIA.....	57
3.1	OBJETIVO GERAL.....	57
3.1.1	Objetivos específicos	57
3.2	QUESTÕES DE PESQUISA	58
3.3	HIPÓTESES.....	58
3.3.1	Hipótese principal.....	59
3.3.2	Hipóteses secundárias.....	59
3.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	59
3.4.1	Contexto da pesquisa e delimitação do campo investigado.....	60
3.4.2	Participantes da pesquisa e critérios de seleção.....	61
3.4.3	Organização cronológica das etapas da pesquisa.....	62

3.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	63
3.5.1	O questionário como instrumento de investigação	63
3.5.2	Os blocos temáticos do questionário dos alunos	64
3.5.3	Os blocos temáticos do questionário dos professores	65
3.5.4	Planejamento e operacionalização dos grupos focais	65
3.6	Procedimentos de coleta dos dados	66
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	67
3.7.1	Análise quantitativa	67
3.7.2	Análise qualitativa	70
3.7.3	Interpretação dos resultados	71
3.8	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	71
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
4.1	ANÁLISE QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	73
4.1.1	Percepções e práticas no uso do dicionário escolar pelos estudantes	76
4.1.2	Avaliação e preferência pelos dicionários	82
4.1.3	Conhecimento sobre a organização do dicionário escolar: macroestrutura, microestrutura e seleção de significados	89
4.1.4	Como os estudantes avaliam e utilizam o dicionário na aprendizagem	103
4.1.5	Acesso e disponibilidade dos dicionários nas escolas	109
4.1.6	Frequência de uso e dificuldades enfrentadas	114
4.1.7	Consulta ao dicionário e mediação pedagógica	118
4.1.8	Considerações parciais da análise quantitativa do questionário dos alunos	127
4.3	ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS PROFESSORES	130
4.3.1	Perfil dos participantes	130
4.3.2	Análise das questões	132
4.3.3	Condições de Acesso e Adequação do Dicionário Escolar	135
4.3.4	Estratégias, uso e condições de ensino do dicionário escolar	138
4.3.5	Disponibilidade de recursos, uso do dicionário e formação docente	141
4.3.6	Do planejamento às práticas: ensino da macroestrutura e microestrutura do dicionário	151
4.3.7	Percepções, desafios e habilidades no ensino do uso do dicionário escolar	160

4.3.8	Entre leitura, léxico e recursos didáticos: uma síntese das relações pedagógicas no uso do dicionário	172
4.3.9	Considerações parciais da análise quantitativa do questionário dos professores	180
4.4	CORRELAÇÃO ENTRE OS DADOS DOS PROFESSORES E ALUNOS	182
4.4.1	Relação entre o uso do dicionário por professores e as finalidades de uso pelos alunos	182
4.4.2	Articulação entre ensino e uso da macroestrutura do dicionário em sala de aula	184
4.4.3	Desenvolvimento e uso das habilidades de microestrutura do dicionário em sala de aula	188
4.4.4	Práticas docentes e apropriação da microestrutura do dicionário pelos alunos	190
4.5	ANÁLISE QUALITATIVA DOS GRUPOS FOCAIS COM ALUNOS.....	193
4.5.1	Frequência e contexto de uso do dicionário	194
4.5.2	Finalidades atribuídas ao dicionário	194
4.5.3	Suporte preferido: impresso ou digital	196
4.5.4	Conhecimento da estrutura do dicionário	197
4.5.5	Dificuldades enfrentadas	198
4.5.6	Sugestões dos estudantes para facilitar o uso do dicionário	199
4.6	ANÁLISE E RESULTADOS DOS GRUPOS FOCAIS COM PROFESSORES	202
4.6.1	Reconhecimento do valor pedagógico do dicionário	203
4.6.2	Frequência e contexto de uso do dicionário	204
4.6.3	Suporte preferido: digital ou impresso	205
4.6.4	Dificuldades dos alunos no uso do dicionário	206
4.6.5	Formação docente e proposta curricular	207
4.6.6	Estratégias pedagógicas	208
4.6.7	Motivação dos alunos	209
4.6.8	Cruzamento de dados dos grupos focais	214
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
	REFERÊNCIAS.....	221

APÊNDICES	232
APÊNDICE A - DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	233
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA ALUNOS	234
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES	243
APÊNDICE D - ROTEIRO DE DISCUSSÃO GRUPO FOCAL - PROFESSORES ...	254
APÊNDICE E - ROTEIRO DE DISCUSSÃO GRUPO FOCAL - ALUNOS	256
APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS	258
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS	261
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES	267
APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL ALUNOS	274
APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL PROFESSORES	292
APÊNDICE K - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	321
APÊNDICE L - ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	349
ANEXOS	374
ANEXO A - CLASSIFICAÇÃO DOS DICIONÁRIOS SELECIONADOS PELO PNLD – 2012	375
ANEXO B - HABILIDADES DE USO DO DICIONÁRIO	378

1 INTRODUÇÃO

Uma Bíblia e um dicionário figuram entre os objetos mais comuns em diversos lares, independentemente de sua condição socioeconômica. Enquanto a Bíblia simboliza a fé, o dicionário representa o conhecimento linguístico legitimado socialmente e ensinado nas escolas. A presença desse instrumento indica a crença na existência de uma fonte confiável para esclarecer dúvidas sobre as palavras, entretanto, tal fonte não se torna plenamente acessível para aqueles que não aprendem a utilizá-la, o que reforça o papel central da escola na atualidade. Assim, os dicionários escolares desempenham um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, ao permitir que os estudantes compreendam e explorem as múltiplas informações lexicográficas disponíveis (Menezes; Finger-Kratochvil, 2021).

Nesse sentido, a presente pesquisa investiga o papel do dicionário na aquisição e no desenvolvimento do vocabulário e na ampliação da competência leitora. As informações fornecidas pelo dicionário são essenciais para o domínio da língua, pois contribuem tanto para a compreensão de textos quanto para a produção linguística. O vocabulário constitui o alicerce da compreensão leitora, pois sem o conhecimento adequado das palavras que compõem um texto, a interpretação é comprometida. A leitura, por sua vez, constitui um dos meios mais eficazes de enriquecimento lexical, fortalecendo a capacidade de compreensão de textos progressivamente mais complexos. Nesse ciclo de desenvolvimento, o dicionário se destaca como recurso didático, por facilitar o entendimento, apoiar a produção textual e promover autonomia no uso da língua.

O interesse em investigar o uso do dicionário escolar surge da investigação de que, embora amplamente disponível, esse recurso ainda é pouco explorado em contextos educacionais. Como aponta Krieger (2012), o dicionário é frequentemente utilizado de forma limitada pelos professores, e grande parte de seu potencial pedagógico permanece subaproveitado. Essa limitação também aparece em estudos como o de Ali (2017), que identifica uma discrepância significativa entre o reconhecimento de sua importância, indicado por 94% dos professores, e a prática efetiva de uso em sala de aula, realizada regularmente por apenas 14% deles. Tal situação evidencia a necessidade de formações específicas em Lexicografia Pedagógica, bem como de estratégias que orientem o uso eficiente desse instrumento no processo de ensino.

Diversos estudos indicam que muitos alunos percebem o dicionário apenas como um repositório de definições, o que reduz o alcance das informações que ele oferece (Krieger, 2012; Ali, 2017). Além dos significados, o dicionário apresenta exemplos de uso, dados gramaticais, morfológicos e fonológicos, e remissões que ampliam a compreensão das palavras. Esses elementos favorecem um conhecimento lexical mais analítico e contextualizado e mostram que o dicionário participa de um processo formativo que ultrapassa a consulta imediata por um significado.

Mesmo diante de avanços tecnológicos e da crescente popularização de dicionários eletrônicos, o dicionário físico permanece relevante no contexto escolar. Seu manuseio demanda habilidades cognitivas específicas, como o domínio da ordenação alfabética, a interpretação de informações lexicográficas e a leitura dos elementos gráficos que compõem sua estrutura. Diferentemente da busca imediata oferecida por ferramentas digitais, o uso do dicionário impresso estimula uma postura investigativa e reflexiva, favorecendo a autonomia intelectual, o raciocínio lógico e a adoção de estratégias de pesquisa. Assim, o dicionário físico configura-se como recurso didático de grande valor para o desenvolvimento do letramento lexical e para a formação de leitores críticos.

Considerando o dicionário como estratégia central para o desenvolvimento lexical, torna-se evidente a necessidade de um ensino sistemático das habilidades necessárias ao seu uso. Somente por meio de instrução adequada os alunos podem compreender plenamente o valor desse instrumento e sua relação intrínseca com o funcionamento da língua (Ali, 2017).

Diante desse panorama, esta tese investiga o uso do dicionário no contexto escolar, com o objetivo de identificar e compreender as potencialidades, fragilidades e desafios presentes na formação dos professores e no ensino das habilidades de consulta lexicográfica. Busca-se também analisar as percepções e os momentos de uso do dicionário pelos alunos, com vistas a propor estratégias pedagógicas que promovam uma utilização mais eficaz desse recurso. Ao contribuir para o campo da Lexicografia Pedagógica, o estudo pretende oferecer subsídios para políticas educacionais e para a formação docente, visando ao aprimoramento das competências lexicais e leitoras dos estudantes.

O objetivo desta pesquisa é investigar o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase no desenvolvimento das competências de leitura. Para isso, aplicou-se questionários e realizaram-se grupos focais

com professores e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC.

A estrutura desta tese está organizada em cinco seções. A primeira corresponde a esta introdução. A segunda apresenta o referencial teórico, discutindo o vocabulário e sua relação com a compreensão em leitura, as contribuições das Ciências do Léxico e da Lexicografia Pedagógica, bem como o dicionário escolar, sua estrutura e seu uso no contexto educacional, incluindo reflexões sobre o conhecimento e as crenças dos professores em relação a esse recurso. A terceira seção descreve a metodologia da pesquisa, contemplando os objetivos, as questões de pesquisa, as hipóteses, os participantes, os instrumentos, as etapas e os procedimentos adotados. A quarta seção apresenta a análise e discussão dos dados, reunindo os resultados quantitativos dos questionários aplicados a alunos e professores, a correlação entre esses dados e a análise qualitativa dos grupos focais. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados do estudo, bem como suas implicações pedagógicas e sugestões para pesquisas futuras.

Dessa forma, a relevância desta tese se evidencia tanto na contribuição teórica para as Ciências do Léxico e para a Lexicografia Pedagógica quanto no impacto potencial sobre o ensino da leitura no Brasil. Em um cenário em que a proficiência leitora se configura como um desafio educacional significativo, esta pesquisa busca oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes, visando à formação de leitores proficientes e autônomos e ao fortalecimento das habilidades de compreensão e uso da linguagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se a base teórica que orienta o estudo por meio de uma revisão da literatura. A discussão contempla o dicionário escolar, seu uso no ambiente educativo e sua relação com a leitura, com o objetivo de sustentar os aspectos conceituais da pesquisa.

A compreensão leitora é descrita na literatura como um processo complexo que envolve a ativação de conhecimentos prévios, linguísticos e formais. Ela depende do repertório lexical do leitor, pois o domínio das palavras influencia diretamente a construção de sentidos e o acompanhamento do texto. Ao ampliar o vocabulário, o aluno desenvolve recursos para interpretar informações e atribuir significados de maneira mais consistente.

As Ciências do Léxico e a Lexicografia Pedagógica contribuem para a elaboração e seleção de dicionários escolares adequados às necessidades dos estudantes. Quando bem estruturados e utilizados em sala de aula, os dicionários favorecem o desenvolvimento do conhecimento lexical e apoiam a interpretação de textos. A organização interna da obra, a clareza das definições e dos exemplos e a forma de apresentação das informações influenciam a eficácia desse recurso no processo de aprendizagem.

A partir de 2012, o Programa Nacional do Livro Didático incorpora dicionários em diferentes tipos que atendem às etapas de escolarização. A seleção e o uso adequado dessas obras dependem de sua articulação com as práticas pedagógicas, o que reforça a necessidade de integrar o dicionário ao currículo e orientar os alunos no desenvolvimento das habilidades necessárias para manuseá-lo.

O conhecimento e as concepções dos professores também interferem no uso pedagógico do dicionário. A formação docente precisa contemplar estratégias que permitam incorporar esse recurso ao ensino, de modo a enriquecer o trabalho com vocabulário e apoiar a compreensão leitora dos estudantes. Professores que dominam o funcionamento dos dicionários tendem a promover um ensino mais consistente e contextualizado.

A literatura evidencia ainda a existência de desafios relacionados à escassez de estudos recentes sobre a temática. Embora os dicionários continuem presentes na educação, a produção científica sobre seu uso em sala de aula não acompanha as transformações recentes das práticas pedagógicas. Esse cenário explica a necessidade de recorrer a trabalhos mais antigos, que permanecem relevantes e contribuem para a compreensão do papel do dicionário

no ensino e na aprendizagem. A limitação de referências atuais reforça a importância de novas investigações que considerem os contextos contemporâneos e ampliem o conhecimento sobre o uso do dicionário no ambiente escolar.

2.1 VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO EM LEITURA: CONEXÕES ESSENCIAIS

Os estudos sobre vocabulário e compreensão em leitura mostram que muitos estudantes utilizam o dicionário apenas como um local de definições, o que reduz o potencial desse instrumento para apoiar processos cognitivos mais amplos. A aprendizagem de palavras envolve exposição a múltiplos contextos e integração entre conhecimentos prévios e novas informações, como demonstram Nagy et al. (1984) e Perfetti (1985). Essa relação se torna mais evidente quando se considera que a compreensão implica ativação e ampliação de esquemas cognitivos, conforme apontado por Cain e Oakhill (2014) e por Duff, Tomblin e Catts (2015).

Nesse cenário, o dicionário oferece elementos que favorecem a construção desses esquemas, pois apresenta exemplos de uso e informações semânticas, morfológicas e fonológicas que contribuem para a formação de redes de significado, aspecto discutido por McKeown et al. (2018). A exploração desses conteúdos apoia o desenvolvimento lexical e fortalece a compreensão textual, especialmente quando há instrução sistemática e oportunidades de uso ativo das palavras. Lesaux et al. (2015) destacam que intervenções estruturadas favorecem o crescimento vocabular de estudantes com dificuldades de leitura, o que reforça o valor de práticas pedagógicas que promovem atenção ao funcionamento das palavras. Assim, o uso do dicionário integra o conjunto de recursos que favorecem o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora, em consonância com a perspectiva de que o conhecimento lexical se constrói em interação contínua com textos e experiências de leitura.

As concepções de leitura desenvolvidas pela Psicolinguística descrevem-na como um processo ativo e interativo em que o leitor constrói significados a partir da mobilização de conhecimentos prévios, expectativas e pistas linguísticas. Goodman (1967) e Smith (1971, 2003) ressaltam que a leitura envolve formulação e verificação de hipóteses, caracterizando um movimento predominantemente *top-down*. Rumelhart (1980) aprofunda essa compreensão ao propor a teoria dos esquemas, segundo a qual os leitores interpretam textos integrando

novas informações às estruturas cognitivas já existentes. Os modelos de Kintsch e van Dijk (1978) reforçam esse processo ao destacar que a compreensão resulta da articulação entre micro e macroestruturas textuais, sempre condicionadas ao contexto. Stanovich (1986) amplia essas perspectivas ao propor um modelo interativo que integra processos *top-down* e *bottom-up*, articulando reconhecimento de palavras, análise sintática e ativação de conhecimentos prévios. Essa concepção dialoga com estudos da neurociência, como os de Morais (1996) e Dehaene (2012), que mostram que a leitura envolve rotas fonológicas e lexicais sustentadas pela plasticidade cerebral e pela formação de redes neurais especializadas. Esses achados reforçam que a aprendizagem da leitura é fruto de instrução sistemática, prática contínua e desenvolvimento progressivo das habilidades de decodificação, fluência e compreensão.

Com base nessas perspectivas, a relação entre os modelos de leitura e o uso do dicionário torna-se fundamental. Os processos *bottom-up*, que envolvem reconhecimento preciso de palavras e análise formal, são apoiados por informações fonológicas, gramaticais e morfológicas presentes nos dicionários. Os processos *top-down* são favorecidos pelas definições, exemplos e relações semânticas que ampliam o repertório lexical e promovem a construção de inferências e a interpretação, conforme discutido por Nation (2001) e Welker (2004). Assim, o dicionário contribui para articular reconhecimento lexical e compreensão textual, favorecendo a autonomia do leitor e o fortalecimento de estratégias cognitivas, conforme argumenta Xatara (1997).

No contexto escolar, esse conjunto de concepções sustenta a necessidade de ensinar o uso do dicionário de forma sistemática e articulada às práticas de leitura. Pesquisas de Bevilacqua (2010) e Bogaards e Laufer (2004) mostram que compreender a estrutura dessas obras e explorar suas múltiplas informações promove consciência metalinguística, enriquecimento lexical e maior precisão na interpretação e na produção textual. Dessa maneira, o dicionário se constitui em um recurso que potencializa tanto as habilidades de decodificação quanto as inferenciais e críticas, elementos indispensáveis para a formação de leitores capazes de lidar com a complexidade das demandas textuais contemporâneas.

A compreensão leitora envolve processos cognitivos interdependentes que atuam continuamente durante a leitura. O reconhecimento fluente de palavras libera recursos cognitivos destinados à interpretação textual, conforme discutido por Perfetti (1985). A leitura exige integração de informações, formulação de inferências e acionamento do conhecimento

prévio. Os modelos interativos defendem que a compreensão resulta da articulação entre operações ascendentes e descendentes, perspectiva reforçada pelas contribuições de Perfetti e Stafura (2014), que evidenciam a relação entre reconhecimento lexical eficiente e integração semântica. O vocabulário exerce influência direta sobre a construção de sentidos. A exposição frequente a palavras em contextos variados, conforme demonstrado por Nagy et al. (1984), favorece o crescimento lexical e sustenta avanços na compreensão. A leitura amplia o repertório linguístico e fortalece esquemas cognitivos que auxiliam na interpretação de novos textos, como indicam Cain e Oakhill (2014). Duff, Tomblin e Catts (2015) observam que um repertório lexical mais robusto amplia a capacidade de acessar significados precisos e interpretar textos mais complexos. A instrução lexical estruturada também desempenha papel relevante. McKeown et al. (2018) mostram que práticas que exploram aspectos semânticos e morfológicos formam redes de significado mais estáveis. Intervenções precoces, conforme Lesaux et al. (2015), reduzem desigualdades e minimizam os efeitos do Efeito Mateus descrito por Stanovich (1986).

Nesse contexto, o dicionário escolar constitui um recurso pedagógico que apoia o desenvolvimento do conhecimento lexical e da compreensão leitora. O dicionário contribui para a ampliação do vocabulário e para a identificação de sentidos em diferentes contextos, o que fortalece habilidades necessárias à interpretação textual. O uso orientado de ferramentas lexicográficas favorece maior precisão na leitura e auxilia na consolidação de aprendizagens, aspecto também observado por González-Fernández e Schmitt (2020), que investigam práticas deliberadas de aprendizagem lexical em diferentes ambientes.

O desenvolvimento do léxico mental é central para a compreensão textual. O léxico mental consiste no conjunto de palavras armazenadas na memória de longo prazo e acessadas automaticamente durante a leitura, o que possibilita reconhecimento rápido de palavras e preservação de recursos cognitivos para a compreensão global do texto. Considerando a relevância desse componente para o processo de aquisição e uso da linguagem, a aplicação eficaz de instrumentos pedagógicos, como os dicionários, torna-se indispensável para o enriquecimento do repertório lexical. O uso adequado desses instrumentos amplia o vocabulário dos estudantes e fortalece sua capacidade de compreender e utilizar palavras de maneira contextualizada, promovendo aprendizagem mais profunda e significativa. A integração dos dicionários às práticas pedagógicas apoia o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Na sequência, a discussão se aprofunda no conceito de léxico mental, explorando

sua relação com o uso de dicionários e analisando como esses recursos podem ser incorporados às práticas educacionais para potencializar o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual.

2.1.2 O léxico mental e sua relação com o dicionário

O léxico mental, conforme discutido por Carvalho e Carvalho (2022), é um conceito central na Psicolinguística e Neurociência que diz respeito ao armazenamento de palavras e conceitos na mente humana. Ele refere-se ao repositório interno de palavras que uma pessoa possui, incluindo informações sobre seu significado, forma e uso. Segundo Sousa e Gabriel (2012), o léxico mental é o centro dos processos cognitivos de linguagem, e sua estrutura influencia diretamente a maneira como processamos e organizamos as informações linguísticas.

O léxico mental, segundo Aitchison (2012), pode ser entendido como uma espécie de "dicionário mental", onde as palavras estão organizadas em redes de associações baseadas em diferentes critérios, como semelhança fonológica, proximidade semântica, frequência de uso e contextos de aplicação. Este "dicionário interno" é determinante para a comunicação, pois permite o acesso rápido e eficiente das palavras necessárias para a produção e compreensão da fala e da escrita. Assim, ele é construído por meio da exposição contínua a palavras e frases, sendo, portanto, dinâmico e flexível. Tal flexibilidade é importante tanto para a comunicação cotidiana quanto para o uso de linguagem especializada, como a científica (Carvalho; Carvalho, 2022). Ao contrário de um dicionário físico ou digital, que apresenta as palavras de forma organizada e categorizada, através de definições alfabéticas das palavras, o léxico mental é dinâmico e constantemente atualizado, adaptando-se conforme interagimos com a língua e com o contexto social.

Aitchison (2012) descreve o léxico mental como uma estrutura altamente organizada, na qual as palavras não são armazenadas de maneira isolada, mas interligadas em redes semânticas, morfológicas e fonológicas. Quando uma palavra é ouvida ou lida, o cérebro não apenas recupera o seu significado, mas também ativa outras palavras relacionadas, de modo que associações múltiplas emergem. Por exemplo, ao ouvir a palavra "gato", o léxico mental pode ativar características como "felino", "doméstico" e "animal de estimação". Esse processo

de ativação múltipla reflete a complexidade do léxico mental, permitindo uma recuperação rápida e eficiente das informações linguísticas relevantes em uma situação específica.

Além disso, no que diz respeito ao funcionamento do léxico mental, ele pode ser explicado por dois modelos principais (França, 2005), sendo eles: o modelo modularista e o modelo interativista, ambos lidando com o armazenamento e processamento das palavras, mas com abordagens distintas.

O modelo modularista propõe que o léxico mental seja organizado em módulos independentes, cada um dedicado ao processamento de diferentes níveis de informação, como a fonológica, semântica e sintática. Lent (2010) destaca em sua pesquisa que, por exemplo, o processamento semântico está associado aos giros temporais, o fonológico à área de Wernicke, e o sintático ao córtex frontal. Essa separação modular justifica, em parte, os diferentes tipos de problemas linguísticos observados em pacientes que sofreram lesões corporais em áreas específicas.

O modelo interativista, em contraste com o modularismo, propõe que o léxico mental funcione como uma rede integrada, onde diferentes tipos de informações linguísticas estão interconectados e são processados simultaneamente. McClelland e Rogers (2003) defendem essa visão conexionista, apontando que o léxico mental não é composto por compartimentos isolados, mas sim por uma rede neural dinâmica, capaz de se adaptar constantemente ao uso da língua. Isso implica que o processamento das informações linguísticas ocorra de forma paralela e interligada, permitindo ajustes contínuos na estrutura do léxico.

Os processos *top-down* e *bottom-up* desempenham papéis cruciais na forma como o léxico mental acessa e processa informações linguísticas. No processamento *bottom-up*, as informações são recebidas e processadas a partir dos estímulos sensoriais, sons ou símbolos gráficos, que ativam diretamente o léxico mental. Este tipo de processamento possibilita o reconhecimento de palavras durante a leitura ou audição, pois envolve a ativação de traços fonológicos e ortográficos, que posteriormente se conectam às representações semânticas. A sequência é: primeiro o estímulo físico (como uma palavra falada ou escrita) e, depois, o acesso ao significado no léxico mental (Sousa; Gabriel, 2012; França, 2005).

Esse tipo de processamento ocorre em situações em que a informação sensorial é nova ou menos previsível, como quando se encontra uma palavra desconhecida. O *Modelo de Coorte* de Marslen-Wilson (1987), por exemplo, descreve o reconhecimento de palavras como um processo *bottom-up*, no qual os sons ou letras iniciais de uma palavra ativam várias

candidatas no léxico mental, sendo essas candidatas gradualmente eliminadas até que a palavra correta seja identificada.

O processamento *top-down* ocorre quando o contexto e o conhecimento prévio do falante ou ouvinte influenciam a forma como as palavras são acessadas no léxico mental. Nesse processo, expectativas e inferências sobre o que será ouvido ou lido desempenham um papel relevante na ativação de palavras, mesmo antes que toda a informação fonológica ou gráfica esteja disponível. Por exemplo, ao ouvir "Ele foi ao restaurante e pediu um...", o contexto pode ativar palavras como "prato", "refeição" ou "bebida", com base nas expectativas geradas pela frase anterior.

O processo *top-down* é particularmente útil quando o estímulo sensorial está incompleto ou corrompido, como em situações de ruído ou leitura rápida, pois o cérebro usa o conhecimento prévio e as pistas contextuais para preencher lacunas. Isso também está diretamente relacionado à habilidade de prever palavras, o que acelera o processo de compreensão linguística.

A combinação dos processos *top-down* e *bottom-up* visa garantir o funcionamento eficiente do léxico mental. Ambos operam de forma simultânea para garantir a eficiência e a flexibilidade da linguagem. O processo *bottom-up* é responsável por permitir que o cérebro processe novas informações ou dados sensoriais complexos, enquanto o *top-down* utiliza o conhecimento prévio e o contexto para facilitar a interpretação rápida e precisa das palavras. Essa interação harmoniosa entre os dois processos garante que a linguagem seja específica e utilizada de maneira eficaz em diferentes situações (Sousa; Gabriel, 2012; França, 2005).

O léxico mental é uma estrutura complexa, flexível e dinâmica, central para a nossa capacidade de compreender e usar a linguagem. Os modelos modularista e interativista oferecem diferentes visões sobre sua organização, mas ambos reconhecem a importância das redes semânticas e do processamento eficiente das palavras. A interação entre os processos *top-down* e *bottom-up* no léxico mental contribui para o processamento rápido e preciso de informações linguísticas, tanto em contextos familiares quanto novos. Compreender esses processos e a natureza do léxico mental pode aprimorar as abordagens pedagógicas no ensino de línguas, ajudando os alunos a construir redes linguísticas mais eficazes e a melhorar seu desempenho linguístico (Sousa; Gabriel, 2012; Carvalho; Carvalho, 2022; França, 2005).

A proposta interativista para o funcionamento do léxico mental oferece uma visão dinâmica e realista do processamento linguístico. Segundo esse modelo, os diversos tipos de

informações não estão confinados a compartimentos isolados, mas se integram em uma rede neural interconectada que possibilita um processamento paralelo e adaptativo. Essa perspectiva, defendida por McClelland e Rogers (2003), evidencia como a plasticidade cerebral permite ajustes contínuos conforme o uso da língua, demonstrando a capacidade do cérebro de se reestruturar diante das demandas comunicativas. Dessa forma, a abordagem interativista configura um avanço significativo em relação ao modularismo, ao refletir de maneira mais precisa a complexidade inerente à aquisição e ao uso da linguagem.

Uma das principais diferenças entre o léxico mental e o dicionário está na forma como as palavras são acessadas. O léxico mental permite um acesso ágil e automático às palavras, ajustando-se rapidamente às mudanças de contexto e às necessidades comunicativas. Estudos em Psicolinguística e Neurociência Cognitiva (Goldstein, 2019) mostram que, enquanto o dicionário requer uma busca deliberada e sistemática, o léxico mental pode recuperar palavras de forma quase instantânea, ativando não apenas seus significados, mas também suas formas fonológicas, ortográficas e usos pragmáticos, em uma integração imediata de informações.

Embora o dicionário e o léxico mental desempenhem papéis semelhantes na função de armazenar palavras e seus significados, eles diferem em suas naturezas. O uso de um dicionário é uma atividade consciente e externa, enquanto o léxico mental opera de forma automática e inconsciente. Segundo Aitchison (2012), o léxico mental é fortemente influenciado pela frequência de uso das palavras e pelas experiências pessoais de cada falante. Palavras mais frequentes tendem a ser mais facilmente acessadas no léxico mental, enquanto palavras menos usadas ou recentemente adquiridas podem exigir mais tempo para serem recuperadas. O dicionário, por outro lado, segue uma organização fixa, geralmente alfabética, que faz com que o usuário realize uma busca deliberada até encontrar a palavra desejada.

Ademais, o léxico mental é adaptável e constantemente reorganizado à medida que novas palavras são aprendidas e integradas. Assim, o uso de dicionários desempenha um papel importante no desenvolvimento e na ampliação do léxico mental. Pesquisas recentes sugerem que o ato de consultar dicionários, seja no formato tradicional ou digital, auxilia a solidificação de novas palavras no léxico mental, promovendo a criação de novas conexões entre as palavras previamente conhecidas (Nation, 2013). Assim, ao aprender o significado de uma palavra no dicionário, o falante não apenas incorpora essa palavra em seu léxico mental, mas também começa a utilizá-la em diferentes contextos, enriquecendo sua compreensão semântica e pragmática (Carroll, 2020).

O uso do dicionário, portanto, vai além da consulta de definições. Ao acessar informações gramaticais, etimológicas e exemplos de uso, o indivíduo enriquece seu léxico mental de forma mais organizada e detalhada (Guerrero; Williams, 2020). Assim, o dicionário fornece uma base formal para o conhecimento lexical, ao passo que o léxico mental processa e organiza essas informações de maneira a otimizar o acesso durante a comunicação.

A relação entre o léxico mental e o dicionário deve ser vista como complementar. Enquanto o dicionário oferece um recurso formalizado para consulta, o léxico mental é altamente dinâmico, permitindo que o conhecimento lexical seja aplicado de maneira fluente e eficiente no cotidiano. O uso consciente e frequente do dicionário pode, inclusive, promover o aprimoramento do léxico mental, ampliando as redes semânticas e facilitando a recuperação de informações em contextos de uso real da língua (Schmitt, 2010; Meara, 2009). Por sua vez, o léxico mental, ao ser continuamente expandido e reorganizado, aprimora a capacidade do falante de utilizar a linguagem de forma mais precisa e flexível.

Neste sentido, o estudo do léxico mental e sua interação com o uso de dicionários evidencia uma relação de complementaridade. Enquanto o dicionário fornece suporte para a consulta consciente de palavras e seus significados, o léxico mental armazena e organiza essas palavras em um sistema dinâmico, adaptável e essencial para o uso eficiente da linguagem em diversos contextos.

Dada a relevância do léxico no processo de leitura, é imprescindível compreender como os dicionários, instrumentos essenciais para o desenvolvimento vocabular, são elaborados e selecionados para fins educacionais. Na próxima seção, será explorado o campo das Ciências do Léxico, com foco particular na Lexicografia Pedagógica, disciplina que estuda a produção de dicionários voltados para o ensino. Além disso, serão analisados os critérios e metodologias utilizados na elaboração de dicionários escolares, a fim de compreender como esses recursos podem ser integrados ao ambiente de aprendizagem. A discussão buscará evidenciar de que maneira os dicionários não apenas ampliam o repertório lexical dos alunos, mas também auxiliam no fortalecimento da compreensão do leitor, oferecendo suporte ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, ambos fundamentais para o sucesso acadêmico.

2.2 CIÊNCIAS DO LÉXICO: INTERFACES E APLICAÇÕES NO ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Rey-Debove (1984) distingue dois modos de aprendizagem da língua: natural e artificial. A aprendizagem natural decorre de interações espontâneas e progressivamente mais complexas, permitindo o desenvolvimento de uma competência linguística não explicitada formalmente, como ocorre no processo de aquisição da língua materna no ambiente familiar. Já a aprendizagem artificial caracteriza-se pelo uso de instrumentos metalinguísticos, especialmente a gramática e o dicionário, que desempenham funções complementares no ensino formal. Essa distinção evidencia que o aprendizado natural não assegura, por si só, o domínio de aspectos normativos e de vocabulário formal, de modo que o ensino sistematizado e mediado por instrumentos descritivos se torna necessário.

A autora também discute a relação entre léxico e gramática, compreendidos como componentes interdependentes. O léxico, conforme Rey-Debove (1984), constitui o conjunto de unidades dotadas de significado. Biderman (1996) entende esse conjunto como o espaço onde se armazenam conteúdos semânticos, e Antunes (2012) destaca o papel central das palavras na organização da atividade comunicativa. O léxico, segundo Biderman (2001), está em constante ampliação, processo que cessa apenas quando a língua deixa de ser utilizada, como no caso do latim. Ao mesmo tempo, palavras deixam de circular quando desaparecem da memória social ou do uso cotidiano, conforme apontam Ribeiro e Paula (2014). Antunes (2012) observa que esse dinamismo envolve a transformação das unidades já existentes e sua circulação em diferentes contextos.

O léxico pode ser interpretado sob duas perspectivas, como o acervo geral de uma língua, aberto e ilimitado, e como o vocabulário individual, entendido como a competência lexical do falante. Ribeiro e Paula (2014) observam que nenhum indivíduo domina integralmente o léxico geral, sendo o vocabulário pessoal moldado pelas demandas comunicativas. Xavier (2014) reforça essa distinção ao definir o léxico como totalidade de palavras da língua e, simultaneamente, como conjunto de itens armazenados na memória do falante. Em perspectiva cultural e social, Melo (2014) afirma que o léxico pertence à comunidade linguística, que o recria e atualiza permanentemente, produzindo valores e sentidos nas práticas discursivas. Os significados, nessa perspectiva, resultam da interação entre léxico, sintaxe e contexto.

Biderman (2004) atribui ao dicionário a função de preservar o acervo lexical, ao registrar palavras que não poderiam permanecer exclusivamente na memória individual. O

dicionário, ao organizar sistematicamente os usos da língua, torna-se um documento cultural que reflete práticas linguísticas e sociais. Em outro estudo, Biderman (1999) aponta que a relação entre léxico e memória apresenta desafios para a Psicolinguística, sobretudo no que diz respeito aos processos de aquisição, armazenamento e recuperação. Uma característica relevante para a organização do léxico mental, segundo a autora, é a frequência de uso das palavras, que influencia a rapidez de acesso.

Pesquisas em aquisição lexical, como a de McKeown et al. (1983), indicam que a aprendizagem de vocabulário não se reduz à associação entre palavra e definição. Os autores defendem a necessidade de exposições repetidas e variadas, o que permite a construção de representações mentais mais robustas. Essas evidências reforçam a importância de abordagens didáticas que considerem a complexidade do léxico.

Essas discussões integram o campo das Ciências do Léxico, que abrange Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Essas disciplinas fornecem suporte teórico para práticas de ensino que visam ao desenvolvimento vocabular. A Lexicologia, conforme Biderman (2001), dedica-se ao estudo da palavra, da categorização lexical e da estruturação do léxico, articulando-se à Semântica. Também investiga neologismos e relaciona-se às pesquisas atuais da Psicolinguística e da Neurolinguística sobre armazenamento e acesso lexical.

A Lexicografia, definida por Biderman (2001) como a ciência dos dicionários, tem origem nos glossários utilizados para explicar textos clássicos. Seu desenvolvimento efetivo ocorreu nos séculos XVI e XVII, com a produção dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues. A prática lexicográfica moderna se fundamenta em teorias do léxico e critérios descritivos específicos. Biderman (2001) atribui ao dicionário um papel social, destacando seu caráter normativo e informativo e defendendo seu uso como instrumento regular pelos falantes.

A Terminologia, igualmente descrita por Biderman (2001), baseia-se na relação entre conhecimento e linguagem, articulando conceitos e termos. Seu método distingue-se do da Lexicografia, pois enquanto terminógrafos partem do conceito para identificar o termo, processo onomasiológico, lexicógrafos procedem de maneira semasiológica, partindo do termo para descrevê-lo, conforme Cabré (1993, citado por Biderman, 2001).

A síntese desses referenciais evidencia que o léxico é um sistema dinâmico que se atualiza continuamente e que depende de processos cognitivos de armazenamento e acesso, influenciados por frequência e contexto. Os dicionários, ao registrarem e organizarem

unidades lexicais, desempenham função cultural e didática. A articulação entre Lexicologia, Lexicografia e Terminologia fornece subsídios para práticas pedagógicas que considerem a complexidade do léxico e a importância de estratégias variadas para a ampliação vocabular.

Com base nesse conjunto de discussões, a próxima seção pode abordar a relevância da Lexicografia Pedagógica, enfatizando como a produção de dicionários escolares se fundamenta nesses referenciais e como esses instrumentos podem ser integrados às práticas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

2.2.1 Dicionários em sala de aula: Fundamentos da Lexicografia Pedagógica

A Lexicografia é amplamente definida como a técnica, prática ou ciência voltada à elaboração de dicionários, abrangendo tanto aspectos teóricos quanto práticos. De acordo com Welker (2006), a Lexicografia se desdobra em duas principais vertentes. A primeira, chamada de Metalexicografia ou Lexicografia Teórica, envolve a reflexão sobre a função, estrutura e conteúdo dos dicionários. Já a Lexicografia Prática, ou Prática Lexicográfica, trata diretamente do planejamento e produção de dicionários. Com base nesses dois campos, diferentes subáreas têm surgido, uma dedicada à crítica e à criação de teorias a partir de dicionários já existentes e outra voltada à concepção e edição de novos dicionários (Bergenholtz; Gouws, 2012).

A Lexicografia Pedagógica, uma área ainda em desenvolvimento no Brasil, tem ganhado relevância nos últimos anos devido à crescente valorização dos dicionários no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Krieger e Müller (2018) destacam que a Lexicografia Pedagógica se define por pressupostos teóricos e metodológicos que vinculam o uso do dicionário à prática educativa, com o objetivo de tornar esse recurso um instrumento produtivo para o ensino de línguas. Para isso, a qualidade e adequação dos dicionários às necessidades dos estudantes são fundamentais, assim como a integração desses materiais nos planos de aula dos professores.

Segundo Brangel e Bugueño-Miranda (2014), a Lexicografia Pedagógica tem crescido consideravelmente no Brasil, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras, onde o uso de dicionários é mais consolidado. No ensino da língua materna, no entanto, ainda há uma subutilização desse recurso, devido à percepção equivocada de que o dicionário serve apenas para a consulta de significados ou de ortografias corretas (Krieger; Welker, 2011).

Nesse sentido, Krieger enfatiza que é necessário desmistificar essa visão e explorar o dicionário como um instrumento rico em informações culturais, linguísticas e históricas.

Vargas (2018) complementa essa discussão ao enfatizar a complexidade da relação entre o usuário e o dicionário. Ele argumenta que o processo de consulta envolve três etapas: confrontação, compreensão e integração. Ou seja, o usuário confronta a informação lexicográfica com seu conhecimento prévio, compreende a resposta fornecida e, por fim, integra essa nova informação ao seu repertório cultural. Com isso, o dicionário assume um papel didático, uma vez que contribui para o aumento do conhecimento linguístico e cultural.

Apesar de seu potencial, a falta de habilidades de referência, ou seja, de competências para o uso adequado do dicionário, ainda é um desafio nas escolas brasileiras. Segundo Vargas (2018), esse problema decorre de diversos fatores, como a noção limitada sobre o propósito do dicionário, a ausência de ensino dessas habilidades nos planos de aula e a preferência por métodos que priorizam a inferência de significados pelo contexto, deixando o uso do dicionário em segundo plano.

Assim, para que o dicionário se torne um instrumento útil no ensino de línguas, é preciso que professores e alunos desenvolvam as habilidades necessárias para sua correta utilização. Krieger e Welker (2011) argumentam que qualquer dicionário pode ser considerado didático se fornecer informações sobre léxico, língua e cultura, pois ele contribui para o desenvolvimento da leitura, escrita e alfabetização.

Neste contexto, políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático Dicionários, desempenham um papel crucial na garantia de acesso a dicionários nas escolas, promovendo a democratização desses recursos fundamentais para o processo educacional. O PNLD realiza a seleção e distribuição de dicionários, classificando-os de acordo com as diferentes fases de escolarização dos alunos. Essa classificação busca alinhar os materiais às necessidades pedagógicas de cada etapa do ensino, garantindo que os alunos disponham de obras adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Ao incentivar o uso consciente e produtivo dos dicionários, o PNLD não apenas assegura a disponibilidade desses recursos nas escolas, mas também contribui diretamente para o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais. A utilização apropriada dos dicionários no ambiente escolar pode fomentar a formação de leitores mais críticos e autônomos, capazes de interpretar e produzir textos com maior profundidade e precisão.

Dessa forma, tendo abordado os princípios teóricos que norteiam a elaboração de dicionários, é necessário analisar o impacto dessa política pública no contexto educacional. O PNLD Dicionários apresenta uma classificação detalhada dos diferentes tipos de dicionários, considerando as particularidades de cada nível de ensino. Na próxima seção, será explorada essa classificação e discutidas suas implicações para a escolha e uso dos dicionários mais adequados para cada etapa da escolarização.

2.3 O DICIONÁRIO ESCOLAR: ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Lexicografia Pedagógica, voltada para o contexto educacional, tem como objetivo otimizar o uso do dicionário nas escolas, promovendo práticas didáticas que estimulem o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos (Krieger; Müller, 2018). A introdução dos dicionários como instrumentos pedagógicos foi impulsionada por políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de garantir o acesso gratuito a materiais didáticos nas escolas públicas do Brasil. Desde 2001, o programa passou a incluir dicionários de língua materna, inicialmente em versões de minidicionários, com obras reduzidas e sem critérios específicos de seleção (Krieger; Müller, 2018).

A evolução da política educacional voltada para o uso de dicionários ocorreu em 2006, com a criação de diretrizes mais rigorosas para a seleção desses materiais. Essa mudança trouxe uma maior qualificação das obras distribuídas, e o PNLD passou a classificar os dicionários em diferentes tipos, considerando as fases de escolarização. Essa classificação, que diferencia dicionários para alunos do Ensino Fundamental e Médio, é um marco na valorização da lexicografia como componente de destaque no processo de aprendizagem. Além disso, foi elaborado um manual voltado para professores, com o intuito de orientá-los sobre o uso das obras lexicográficas disponíveis, promovendo assim um melhor aproveitamento pedagógico dos dicionários nas salas de aula (Rangel; Bagno, 2006).

O processo de seleção dos dicionários pelo PNLD seguiu avançando, e no edital de 2012, o programa ampliou a oferta de materiais, permitindo a inscrição de diferentes tipos de dicionários, cada um destinado a um nível específico de ensino. Neste ano, o programa incluiu quatro tipos distintos de dicionários, ampliando sua oferta também para o Ensino Médio

(Rangel, 2012). Essa classificação se baseia no número de verbetes, na organização das informações e no nível de profundidade com que os conceitos são abordados, de modo a atender às demandas pedagógicas de cada etapa de ensino (Medeiros; Lima, 2022).

O PNLD 2012 resultou na seleção de 19 dicionários, distribuídos em quatro categorias, com base no número de verbetes e na estrutura das obras: Tipo 1 (dicionários menores, destinados à alfabetização), Tipo 2 (dicionários intermediários), Tipo 3 (dicionários mais abrangentes) e Tipo 4 (dicionários específicos para o Ensino Médio). Essa categorização foi vista como um passo importante para a adequação dos materiais às diferentes fases do processo de aprendizagem (Krieger; Müller, 2018).

Rangel (2012) destaca que a categorização dos dicionários é determinada pelo número de verbetes, pela complexidade das informações e pelo público-alvo, ou seja, pela fase de escolaridade para a qual a obra é indicada. Esse avanço reflete uma maior adequação das obras às necessidades pedagógicas dos alunos, promovendo um uso mais eficaz desses instrumentos no ambiente escolar.

A importância do dicionário como recurso didático é enfatizada por sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e expressão dos estudantes. De acordo com Krieger (2012), dicionários voltados para o uso escolar, como os classificados pelo MEC no tipo 3, seguem o formato padrão e incluem uma gama representativa do vocabulário da língua portuguesa, com informações detalhadas sobre os termos. Esses dicionários oferecem dados fundamentais para o aprendizado, como silabação, acentuação, sinonímia, antonímia e famílias de palavras, aspectos essenciais para o ensino de línguas.

No entanto, como aponta Humblé (2006), é de suma importância que os professores sejam capacitados para explorar adequadamente os recursos oferecidos pelos dicionários. Muitos docentes não possuem formação específica em lexicografia, o que pode limitar o uso eficaz desses instrumentos em sala de aula. A formação continuada dos professores, com ênfase na utilização pedagógica dos dicionários, é vital para que essas obras possam ser integradas de forma eficaz nas práticas educativas, potencializando seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisas como as de Antunes (2009) destacam a importância do uso adequado do dicionário no contexto educacional, enfatizando que, quando bem orientado, esse recurso pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências linguísticas e a

promoção de leitores mais críticos e autônomos. O dicionário, além de facilitar o acesso ao significado das palavras, oferece aos alunos informações sobre a estrutura e a história da língua, permitindo uma compreensão mais profunda das variações e usos contextuais dos termos, o que enriquece o processo de aprendizado.

Contudo, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados. Estudos apontam que muitos alunos e professores veem o dicionário como um instrumento de consulta limitada, usado apenas para verificar significados pontuais ou corrigir a ortografia de palavras (Vargas, 2018). Para que o dicionário seja plenamente aproveitado, é necessário superar essa visão restrita e reconhecer seu potencial como um recurso rico em informações linguísticas e culturais.

Dessa forma, o papel do PNLD é garantir que as escolas tenham acesso a dicionários de qualidade, adequados às diferentes etapas de escolarização. Ao promover o uso consciente e produtivo desses instrumentos, o programa contribui diretamente para a melhoria da educação pública no Brasil, oferecendo aos alunos as condições necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas. As capacitações continuadas para professores, aliadas a uma seleção rigorosa e diversificada de dicionários, são estratégias essenciais para que o potencial pedagógico dessas obras seja plenamente explorado no contexto escolar, conforme apontado por estudos recentes (Antunes, 2009).

Assim, o fortalecimento da Lexicografia Pedagógica e a implementação de políticas públicas voltadas para a distribuição e uso adequado de dicionários nas escolas são fundamentais para o aprimoramento da educação linguística no Brasil. O uso correto e frequente dos dicionários não só auxilia no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura, mas também prepara os estudantes para uma aprendizagem mais autônoma e crítica.

Nesta seção, aprofundou-se a compreensão sobre o Programa Nacional do Livro Didático Dicionários e a importância desse programa para a disponibilização de recursos lexicográficos de qualidade para as escolas públicas. Ao analisar as diretrizes e os critérios de seleção do PNLD, observou-se a grande diversidade de dicionários disponíveis para os diferentes níveis de ensino. Na próxima seção, serão apresentados os tipos de dicionários destinados ao Ensino Fundamental, especificamente os tipos 1, 2 e 3, explorando suas características e como eles atendem às necessidades dos alunos em cada etapa de escolarização.

2.3.1 Os dicionários escolares de Tipo 1, 2 e 3

O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do governo brasileiro que visa garantir o acesso a materiais didáticos de qualidade para alunos da rede pública de ensino. Em 2012, o PNLD incluiu dicionários em sua seleção de materiais, categorizando-os em dois tipos distintos, conhecidos como Dicionários Tipo 1 e Tipo 2 (ANEXO A). Essa categorização busca atender às diferentes necessidades educacionais e níveis de conhecimento dos alunos.

Os Dicionários de Tipo 1 são voltados para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, para o 1º ano. Esses dicionários são projetados para introduzir os estudantes ao uso do dicionário de forma acessível e prática, tendo uma proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial. As principais características dos Dicionários Tipo 1 incluem um conjunto de palavras mais básicas e comuns, adequadas para o nível de compreensão dos alunos mais jovens. As definições são apresentadas de maneira simples e direta, evitando o uso de termos complexos que possam dificultar o entendimento. Muitos dicionários do Tipo 1 incluem exemplos de uso das palavras em frases ou contextos simples, ajudando os alunos a compreender melhor o significado e o uso das palavras. Utilizam ilustrações, fotos e gráficos para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz para os jovens estudantes.

Os Dicionários Tipo 2 são destinados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo alunos do 2º ao 5º ano. Eles são mais abrangentes e complexos, adequados para alunos com um nível de conhecimento mais avançado. As características dos Dicionários Tipo 2 incluem um número maior de verbetes, abrangendo um vocabulário mais extenso e complexo que reflete a maior capacidade de compreensão dos alunos mais velhos. As definições são mais detalhadas e precisas, oferecendo uma compreensão mais profunda e abrangente das palavras. Fornecem exemplos de uso em contextos variados e mais complexos, que ajudam os alunos a entender as nuances e diferentes aplicações das palavras. Podem incluir informações gramaticais, etimológicas, sinônimos, antônimos e expressões idiomáticas, enriquecendo o conhecimento linguístico dos estudantes.

A distinção entre Dicionários Tipo 1 e Tipo 2 é fundamental para atender às necessidades específicas dos alunos em diferentes fases de desenvolvimento. Ao utilizar

dicionários adequados ao nível educacional dos estudantes, o PNLD garante que os alunos tenham acesso a instrumentos linguísticos que são apropriados para sua capacidade de compreensão e seu nível de aprendizado.

Os Dicionários Tipo 1 ajudam a estabelecer uma base consistente de vocabulário e habilidades linguísticas, facilitando a transição para o uso de dicionários mais complexos no futuro. Já os Dicionários Tipo 2 suportam o aprofundamento do conhecimento linguístico, preparando os alunos para desafios acadêmicos mais avançados e para o uso eficaz da linguagem em contextos variados.

Assim, ao promover o uso de dicionários adequados para cada etapa do aprendizado, o PNLD contribui significativamente para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes brasileiros, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para uma educação de qualidade.

Os dicionários escolares são obras pedagógicas que devem ser consideradas como instrumentos de informações sobre a língua, que se utilizados de forma estratégica podem ser grandes aliados como suporte e apoio aos professores e alunos durante as aulas, ao considerarmos que são materiais que estão disponíveis e acessíveis nas escolas. Nesse sentido, os dicionários escolares de tipo 3, são obras selecionadas pelo PNLD e destinadas para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de atender às necessidades dos alunos em fase escolar, auxiliando no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Krieger (2012) observa que os dicionários destinados ao uso escolar, especialmente os classificados como tipo 3 segundo a terminologia do MEC, seguem o modelo de um dicionário padrão. Esses dicionários registram um conjunto representativo do léxico da língua portuguesa, além de sistematizarem uma série de informações sobre cada palavra registrada. Devido à sua função pedagógica, esses dicionários também incluem dados sobre silabação, acentuação, sinonímia, antonímia e famílias de palavras, entre outros aspectos relevantes para o contexto escolar.

O PNLD - Dicionários 2012 definiu cinco tipos de dicionários para o ensino fundamental para atender os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (ANEXO A). Para isso, os dicionários devem ter um mínimo de 19.000 e um máximo de 35.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Os dicionários de Tipo 3, segundo Rangel (2012), possuem características típicas de minidicionários de uso geral: registram entre 19.000 e 30.000 palavras; utilizam ilustrações funcionais, sem recorrer a universos ficcionais ou objetivos motivacionais; configuram-se como representativos do léxico do português brasileiro, incluindo palavras de todas as classes e tipos; e, algumas vezes, siglas, símbolos, afixos etc.; possuem uma estrutura de verbete mais complexa que os dicionários dos dois tipos anteriores; trazem um maior número de informações linguísticas sobre as palavras registradas; usam, nas definições e explicações, uma linguagem mais impessoal, às vezes mais especializada ou técnica, nem sempre diretamente acessível para o aluno.

Segundo o autor, para que ocorra a utilização de todas essas obras selecionadas nas escolas, é necessário a mediação do professor, pois para consultá-los, os alunos precisam vencer a relativa distância que se estabelece entre esse novo patamar lexicográfico e aquele dos dicionários de Tipo 1 e 2. Além disso, cada um dos dicionários apresenta suas informações de uma forma diferente da dos demais, tanto no que diz respeito aos itens contemplados, quanto à linguagem empregada nas definições. Ao considerarmos que, geralmente a consulta é motivada pela leitura de textos didáticos ou de divulgação científica, informações como ilustrações elucidativas, enciclopédicas e definições precisas, são capazes de contribuir para uma melhor compreensão do conhecimento adquirido (Rangel, 2012).

Nesta seção exploramos a diversidade de tipos dos dicionários existentes. Compreender essa variedade é decisivo para selecionar o recurso mais adequado às necessidades de cada contexto. No entanto, para utilizar um dicionário de forma eficaz, é preciso conhecer sua estrutura. Por isso, a seguir, aprofundaremos a análise dos dicionários, investigando sua organização em macroestrutura e microestrutura. Essa compreensão nos permitirá explorar as diversas possibilidades de uso desse recurso em sala de aula.

2.3.2 Organização do dicionário escolar: fundamentos para o ensino e a aprendizagem

A organização dos dicionários escolares constitui um elemento central para o ensino e a aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, período em que os alunos consolidam conhecimentos linguísticos e desenvolvem habilidades de consulta. Cano e Damim (2011) destacam a necessidade de revisão periódica dessas obras para que reflitam a norma culta e o panorama científico atual. A estrutura dos dicionários escolares se

divide em macroestrutura e microestrutura, duas dimensões que orientam o acesso às informações e a forma como estas são apresentadas aos estudantes.

A macroestrutura inclui componentes como prefácio, nomenclatura e apêndices. A nomenclatura, organizada geralmente em ordem alfabética, abrange palavras selecionadas de acordo com sua frequência de uso e relevância para cada nível escolar, conforme explica Welker (2014). A seleção deve estar alinhada às práticas de ensino e ao conteúdo curricular, como observa Costa (2020). Essa escolha define o universo lexical ao qual o aluno terá acesso, influenciando diretamente a funcionalidade do dicionário no ambiente escolar.

A microestrutura corresponde à organização interna dos verbetes. Cada entrada reúne informações como pronúncia, classe gramatical, definição e exemplos. Biderman (2001) enfatiza que as definições devem ser claras e adequadas ao nível cognitivo do usuário, com o objetivo de favorecer a compreensão dos significados. Gouws e Tarp (2017) reforçam que definições concisas e acessíveis evitam ambiguidades e auxiliam o estudante a identificar o sentido adequado em cada situação de uso. Welker (2014) acrescenta que a distribuição das acepções, a separação silábica e a presença de exemplos são elementos que organizam a leitura do verbe.

Os exemplos desempenham função relevante na microestrutura. Farias (2020) observa que exemplos contextualizados aproximam o aluno do uso real da língua. Costa e Silva (2021) defendem que exemplos retirados de textos correntes, como os jornalísticos, ampliam o repertório e estreitam a relação entre definição e vida escolar. Essa tendência acompanha a mudança observada por Leffa, Miranda e Silva (2011), que identificam maior utilização de exemplos contemporâneos em lugar das abonações literárias tradicionais.

Além dos exemplos, a apresentação de colocações e expressões idiomáticas complementa as informações dos verbetes. Xatara (2019) afirma que as colocações contribuem para que os alunos compreendam relações combinatórias recorrentes. Oliveira e Santos (2020) destacam que a explicação acessível das expressões idiomáticas auxilia o estudante a reconhecer usos frequentes da língua e a compreender aspectos culturais envolvidos em sua circulação.

Farias (2020) aponta que a principal função do dicionário escolar é desenvolver a competência dos estudantes para compreender e empregar o vocabulário em diferentes situações comunicativas. Gouws e Tarp (2013) explicam que os dicionários escolares atendem simultaneamente a funções comunicativas e cognitivas, contribuindo para que o aluno

organize conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, estudos como os de Welker (2020) indicam que dicionários escolares estruturados de modo sistemático favorecem o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que se refletem no desempenho em leitura e escrita.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão de marcas de uso. Costa (2020) destaca a importância de incorporar informações sobre variação linguística, tais como regionalismos e registros, de modo a evidenciar o caráter heterogêneo da língua portuguesa. Essa inclusão permite que os alunos compreendam a diversidade linguística do país e reconheçam a adequação de diferentes formas de expressão.

As obras lexicográficas destinadas ao público escolar incorporam também recursos visuais. Leffa et al. (2011) observam que elementos como ilustrações e gráficos podem favorecer a compreensão das definições, aproximando o aluno do conteúdo apresentado e fortalecendo o interesse pela consulta.

A literatura também destaca o papel dos professores na mediação do uso do dicionário. Farias (2014) afirma que a eficácia desse recurso depende do conhecimento que o docente possui sobre suas características e limitações. Antunes (2009) destaca que os professores precisam orientar os estudantes não apenas em habilidades básicas de consulta, mas também em procedimentos mais complexos, como compreender definições, reconhecer colocações e interpretar exemplos, de modo a formar usuários mais autônomos.

A concepção do dicionário escolar como um instrumento de orientação é discutida por Borba (2003), para quem o dicionário funciona como guia de uso que media a relação entre o aluno e a língua. Essa mediação contribui para a construção do conhecimento linguístico e favorece a autonomia no processo de aprendizagem.

Com base nesses elementos estruturais e funcionais, os dicionários escolares se configuram como instrumentos que articulam aspectos linguísticos, cognitivos e pedagógicos. A macroestrutura organiza o acesso à informação, enquanto a microestrutura oferece os elementos necessários à compreensão das palavras e de seus usos. As escolhas lexicográficas (seleção das entradas, elaboração das definições, inclusão de exemplos, marcas de uso e recursos visuais) respondem às demandas do contexto escolar e às necessidades dos estudantes em formação.

Esta síntese evidencia que a organização dos dicionários escolares não se restringe ao arranjo de verbetes, mas envolve decisões metodológicas e teóricas que se articulam à prática

pedagógica. Esses aspectos constituem o fundamento para a discussão seguinte, que tratará do uso do dicionário no contexto escolar e das habilidades necessárias para que alunos e professores explorem adequadamente as potencialidades desse recurso.

2.4 O DICIONÁRIO E SEU USO NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção, será explorado o papel dos dicionários escolares e seu impacto no contexto educacional. Será analisado como esses instrumentos lexicográficos, quando corretamente utilizados, podem atuar como aliados poderosos no processo de ensino e aprendizagem. Discutir-se-á as habilidades específicas necessárias para o uso eficaz do dicionário, destacando a importância de desenvolver nos alunos a competência para consultar, interpretar e aplicar as informações contidas nessas obras.

Além disso, será abordado como a instrução direcionada pode ser uma estratégia que potencializa o desenvolvimento dessas habilidades. A formação de usuários proficientes do dicionário exige que os professores integrem o uso desse instrumento de forma sistemática em suas práticas pedagógicas, promovendo atividades que incentivem a familiarização e a autonomia dos estudantes na consulta ao dicionário. Essa abordagem pedagógica não só facilita o acesso ao conhecimento lexical, mas também contribui para a ampliação do vocabulário, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, reforçando o papel do dicionário escolar como um recurso didático indispensável no ambiente educacional.

2.4.1 Desenvolvimento de habilidades de uso do dicionário escolar: estratégias e práticas pedagógicas

A consulta a dicionários envolve um conjunto de operações mentais que demandam habilidades complexas, como já discutido por Hartmann (2001). Esse autor explica que a busca por informações lexicais não se reduz a um movimento mecânico de localizar palavras, pois exige do consulente a percepção de um problema linguístico, a seleção da fonte adequada, o reconhecimento da entrada correspondente e a interpretação precisa das informações apresentadas. Hartmann e James (1998) descrevem essas habilidades de referência como fundamentais para que o usuário encontre dados relevantes dentro da obra, o que pressupõe conhecimento prévio das convenções lexicográficas.

O processo descrito inicia com a identificação de um problema relacionado à atividade em andamento, momento em que o usuário reconhece que determinado item lexical necessita de esclarecimento. O consulente define então o aspecto da palavra que deve investigar, como significado, pronúncia ou ortografia. Após essa delimitação, escolhe o dicionário mais adequado e realiza a busca na macroestrutura para localizar a entrada desejada. Logo em seguida, passa ao exame da microestrutura, que reúne definições, exemplos, marcas de uso, classificações gramaticais e demais informações relevantes. A integração entre essas etapas constitui um ciclo de consulta que revela a sofisticação cognitiva envolvida no uso eficaz de dicionários e que destaca a relevância pedagógica desse instrumento.

Estudos posteriores reforçam essas constatações. Ahmad (2013) e Camboy Cubillo (2015) mostram que a ausência de habilidades de referência limita o aproveitamento das informações disponíveis e prejudica o aprendizado. Por essa razão, o ensino explícito dessas habilidades adquire grande importância, sobretudo no contexto escolar. Nesi (1999; 2003) propõe um modelo composto por seis fases para orientar consultas eficazes, que abrange desde a escolha do dicionário até a interpretação das informações e sua aplicação em novos contextos. Embora desenvolvido para estudantes universitários, esse modelo apresenta elevada aplicabilidade ao Ensino Fundamental II, etapa em que o uso autônomo do dicionário ainda se encontra em formação.

A literatura nacional também destaca a relevância desse ensino. Costa (2020) e Rangel (2012) afirmam que os alunos precisam ser orientados a reconhecer a macroestrutura e a microestrutura, identificar informações pertinentes e compreender a diversidade de obras disponíveis. A variedade de dicionários amplia a percepção das diferenças entre apresentações, nomenclaturas e formas de explicação, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura. A comparação entre obras permite que o aluno reconheça as escolhas lexicais de cada dicionarista e compreenda as nuances na formulação de definições, como já discutido por Biderman em 2006.

Apesar disso, como ressaltam Costa (2020) e Welker (2006), a presença de dicionários na sala de aula não assegura que os estudantes saibam utilizá-los. O envolvimento do professor torna-se decisivo, pois o uso sistematizado e orientado favorece a construção de autonomia. Nesi (2003) observa que a familiaridade com diferentes modelos de dicionários possibilita aos alunos uma consulta mais eficiente e consciente. Rangel (2012) acrescenta que

o acesso facilitado às obras incentiva o uso espontâneo e permite ao professor observar estratégias, dificuldades e preferências dos estudantes, o que gera informações valiosas para o planejamento pedagógico.

O contato frequente com dicionários revela aos professores as obras que despertam maior interesse e aquelas que exigem maior mediação. Esse acompanhamento contribui para decisões mais informadas sobre o uso pedagógico e para a elaboração de atividades adequadas às necessidades linguísticas dos estudantes. A exploração de diferentes tipos de dicionários amplia significativamente a compreensão lexical dos alunos, uma vez que obras semelhantes em tamanho e número de verbetes raramente compartilham a mesma lista de entradas ou definem palavras da mesma maneira. Essa diversidade é fundamental para que os estudantes percebam a língua como um sistema dinâmico e multifacetado.

Outro aspecto relevante consiste na diferença entre vocabulário ativo e vocabulário passivo. Nation (2013) e Schmitt (2000) explicam que o vocabulário ativo envolve palavras compreendidas e usadas corretamente em diferentes contextos. O vocabulário passivo envolve palavras reconhecidas e compreendidas, embora não empregadas com frequência. Muitos termos mais técnicos ou especializados não integram naturalmente o repertório dos alunos do Ensino Fundamental, mas sua presença nos dicionários representa a oportunidade de ampliação do conhecimento. Rangel (2012) observa que faz parte da competência lexical a capacidade de distinguir palavras necessárias para compreender e palavras necessárias para usar, o que destaca a importância de estratégias pedagógicas que ajudem o aluno a desenvolver essa percepção.

O uso de dicionários impressos também merece atenção. Embora dicionários digitais ofereçam praticidade e recursos adicionais, como áudio de pronúncia, a consulta em obras impressas favorece uma experiência de leitura mais atenta e reflexiva. A manipulação física da obra fortalece o domínio da ordem alfabética e da organização interna, desenvolvendo habilidades que permanecem essenciais para o aprendizado lexical. A consulta impressa estimula a atenção às informações da macroestrutura e da microestrutura, o que favorece o fortalecimento do vocabulário passivo e da consciência metalinguística.

Essa prática só se torna efetiva quando acompanhada de instrução clara e sistemática. A orientação docente sobre como consultar, compreender e comparar informações constitui elemento central para o desenvolvimento da autonomia e da fluência leitora. A incorporação

regular de atividades de consulta promove a familiaridade com o instrumento e transforma o dicionário em recurso efetivo para a aprendizagem.

A instrução direta sobre o uso do dicionário, associada à prática constante, amplia simultaneamente o vocabulário ativo e o passivo e fortalece a compreensão textual. À medida que os estudantes se tornam mais proficientes no manejo das informações disponibilizadas pelos dicionários, tornam-se mais capazes de interpretar textos, resolver dúvidas linguísticas e aprimorar sua produção escrita. O desenvolvimento dessas habilidades contribui para formar leitores e produtores de texto mais autônomos e competentes, o que reforça o papel do dicionário como instrumento valioso na formação linguística e cognitiva dos alunos.

2.4.2 A instrução como estratégia para o desenvolvimento de habilidades

O dicionário é amplamente reconhecido como um instrumento essencial no ensino de línguas, contribuindo para o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão textual e da autonomia dos estudantes (Scholfield, 1997; Atkins; Rundell, 2008). Apesar disso, persiste o debate sobre a necessidade de ensinar explicitamente seu uso. Pesquisadores argumentam que, embora acessível, o dicionário não é intuitivo para todos, exigindo instrução sobre sua estrutura, símbolos e estratégias de consulta (Atkins; Rundell, 2008; Lew, 2012). Com isso, o ensino do uso do dicionário torna-se fundamental para que os alunos possam aproveitar plenamente esse recurso (Béjoint, 2000; Hartmann, 2001).

Pesquisas sintetizadas por Welker (2004, 2008) mostram que o ensino do uso melhora o desempenho dos aprendizes, embora ainda sejam escassos estudos que comprovem sua eficácia de maneira ampla. Ao mesmo tempo, alguns autores questionam o uso frequente do dicionário por acreditar que ele gera dependência e reduz a inferência contextual (Nascimento, 2013). Porém, tais argumentos têm sido refutados por evidências favoráveis à eficácia do dicionário no aprendizado linguístico.

Nesse sentido, Nesi (1999; 2003) nos apresenta um conjunto de habilidades que são necessárias para decidir sobre a consulta ao dicionário, pois de acordo com Welker (2004), nem sempre é possível inferir pelo contexto o sentido de uma palavra, sendo necessário consultar o dicionário. Sobre o conjunto das habilidades de uso (ANEXO B), a autora destaca que elas devem ser desenvolvidas com treinamento e uso constante ao longo da vida escolar dos alunos, pois elas seguem uma progressão iniciando com habilidades básicas, como

compreender a ordem alfabética e a estrutura do dicionário até entender, localizar e interpretar as diversas informações presentes em cada verbete.

No cenário brasileiro, as pesquisas ainda são reduzidas (Welker, 2008). Estudos empíricos analisados pelo autor mostram que muitos usuários consultam apenas ortografia e significado, ignoram informações introdutórias e, em grande parte, nunca receberam instrução formal. Entre os estudos internacionais, destacam-se as investigações de Tono (1984), Neubach e Cohen (1988), Bogaards (1991, 1998), Laufer e Melamed (1994) e Nesi (1999), que demonstram a importância do treinamento para aprimorar o uso do dicionário em tarefas de compreensão, tradução e produção textual.

Duran (2008) sintetiza a discussão ao afirmar que o uso do dicionário envolve duas dimensões interligadas: o desenvolvimento das habilidades de consulta e a integração desse recurso às práticas pedagógicas. A Lexicografia Pedagógica, nesse contexto, orienta a elaboração de dicionários adequados ao processo de aprendizagem, voltados ao valor didático e à funcionalidade das informações (Nadin; Morán, 2018).

Ensinar o uso do dicionário exige introduzir sua estrutura, convenções tipográficas e macro-organização (Gomes, 2011), além de reconhecer seu papel na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Krieger, 2004, 2012; Pontes; Santiago, 2009). A utilização do dicionário demanda estratégias específicas de leitura, pois erros de interpretação são frequentes quando alunos e professores não dominam suas funcionalidades (Nadin; Morán, 2018). Programas pedagógicos que incorporam o dicionário podem fortalecer atividades de alfabetização, letramento, compreensão textual, produção escrita e análise linguística (Krieger, 2012).

Wright (1998) apresenta seis tipos de atividades que favorecem a familiarização dos alunos com o recurso, desde o reconhecimento de sua estrutura até o uso em textos autênticos e na comparação entre diferentes tipos de dicionários. A primeira envolve o primeiro contato do estudante com o dicionário, incluindo a introdução à terminologia básica e às partes principais da obra, permitindo ao professor identificar problemas, preconceitos e crenças dos alunos sobre seu uso. A segunda se refere a atividades com palavras-chave, como exercícios sobre classes gramaticais, formação de palavras e símbolos fonéticos, capacitando os alunos a entenderem os “códigos” presentes nos verbetes. A terceira trata do significado, abordando as definições, as relações e as associações entre palavras. A quarta promove o desenvolvimento do vocabulário por meio de exercícios que exploram campos lexicais, expressões idiomáticas

e colocações. A quinta utiliza textos autênticos em língua estrangeira, onde o dicionário é visto como uma das estratégias de leitura. A sexta atividade compara as vantagens e desvantagens de utilizar dicionários monolíngues ou bilíngues em diferentes contextos de aprendizagem.

A partir da diversidade de atividades que podem ser exploradas em sala de aula, fica evidente que o dicionário transcende sua função tradicional de mero fornecedor de significados. Embora a busca por definições seja uma etapa central, o potencial didático desse recurso é muito mais amplo. O desenvolvimento do vocabulário surge como uma estratégia de leitura de suma importância. Ao utilizar o dicionário, os estudantes não apenas ampliam seu repertório lexical, mas também aprofundam sua compreensão sobre a língua, a cultura e o mundo. O uso do dicionário, portanto, transcende a busca por definições, funcionando como estratégia de leitura, ampliação lexical e compreensão crítica. Para que os estudantes desenvolvam autonomia, é imprescindível ensiná-los a interpretar verbetes, identificar significados contextuais e explorar expressões idiomáticas (Antunes, 2012).

Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido sobre o ensino do uso do dicionário nas escolas. Ainda demanda compreender sobre o que precisa ser ensinado, como ensinar, quando ensinar e quais habilidades de uso do dicionário são necessárias para serem desenvolvidas em cada nível escolar. Embora, já existam diversos materiais e, até mesmo muitos dicionários que já trazem em suas páginas introdutórias guias de uso, sugestões de exercícios e estratégias didáticas de como usá-los em sala de aula, ainda faltam livros didáticos específicos sobre a temática, propondo e trazendo atividades práticas para serem utilizadas pelos professores. Além disso, necessita-se também de formação e preparação específica para os professores para que saibam utilizar e trabalhar com os dicionários de forma adequada para aproveitarem melhor o seu uso (Duran, 2008; Pontes; Santiago, 2009).

Nesse sentido, fortalecer a formação lexicográfica dos docentes é essencial para superar crenças e mitos que ainda limitam o uso do dicionário na prática pedagógica. A seção seguinte aprofunda a discussão sobre essas crenças e suas implicações para o ensino, com o objetivo de promover uma maior valorização do dicionário como recurso que contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura.

2.5 O CONHECIMENTO E AS CRENÇAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS DICIONÁRIOS

O conhecimento e as crenças dos professores sobre os dicionários exercem influência decisiva nas práticas pedagógicas que envolvem esse instrumento. Humblé (2006) observa que, apesar de anos de estudo formal, muitos professores de línguas ainda se sentem inseguros ao indicar dicionários para seus alunos. Embora possuam e utilizem dicionários com frequência, raramente refletem criticamente sobre os critérios que orientam suas escolhas, que muitas vezes se baseiam em aspectos superficiais, como preço, peso, facilidade de acesso ou tamanho da nomenclatura. O autor argumenta que essa insegurança está relacionada à escassez de pesquisas sobre o tema, especialmente no que diz respeito aos dicionários bilíngues, e à dificuldade de comparar diferentes obras lexicográficas. Segundo ele, a percepção de que os dicionários são incomparáveis, seja por parecerem semelhantes, seja por serem associados a editoras de prestígio, dificulta o desenvolvimento de um olhar crítico e fundamentado sobre esses recursos.

A partir dessa análise, Humblé (2006) defende a necessidade de uma postura mais investigativa e comparativa por parte dos professores, de modo que possam avaliar melhor as obras que utilizam e oferecem aos alunos. Tal postura crítica contribuiria tanto para orientar o trabalho docente quanto para incentivar melhorias na produção lexicográfica. Assim, evidencia-se que a formação docente deve incluir conteúdos de Lexicografia e Lexicografia Pedagógica, possibilitando que os professores compreendam o funcionamento, os limites e as potencialidades dos dicionários.

Nesse contexto, as crenças docentes, enquanto construções sociais, dinâmicas e contextuais, assumem papel fundamental no modo como o dicionário é percebido e utilizado em sala de aula. No campo da Linguística Aplicada, a noção de crença passou por uma ressignificação importante. Estudos como os de Barcelos (2006) e Brito (2021) mostram que crenças não são estruturas fixas, mas modos de entender e interpretar o mundo, construídos ao longo da experiência de vida dos professores. Essas crenças influenciam diretamente a forma como os docentes organizam suas práticas pedagógicas e como integram o dicionário às atividades escolares.

Brito (2021), ao investigar professores do 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Nordeste, demonstra que os docentes reconhecem o dicionário como ferramenta importante para a compreensão de palavras e para a produção textual dos alunos, sobretudo quando as palavras são abordadas em contexto. No entanto, mesmo valorizando o

dicionário, muitos deles não conseguem transformar plenamente essas crenças positivas em práticas pedagógicas sistemáticas devido a limitações contextuais, como ausência de acervo adequado, falta de tempo pedagógico, dificuldade de planejamento ou desconhecimento mais profundo da estrutura lexicográfica. Essa discrepância entre crença e prática, como já demonstrado por Barcelos (2006), é recorrente na formação docente e revela como fatores institucionais e materiais condicionam o trabalho pedagógico.

O estudo de Bolzan e Durão (2011), realizado com professores de Garopaba/SC em um curso de formação voltado à Lexicografia, confirma esse cenário. Os resultados evidenciaram que os dicionários são pouco explorados, que muitas escolas carecem de acervos adequados e que grande parte dos docentes desconhece o potencial pedagógico desses instrumentos. Além disso, verificou-se que os professores raramente consultam diferentes tipos de dicionários ou desenvolvem atividades específicas para ensinar seu uso, o que reforça a necessidade de formação continuada na área. Esse estudo demonstra que, quando expostos a reflexões sistematizadas e materiais formativos, os professores ampliam sua consciência sobre o papel do dicionário e reconhecem lacunas em suas práticas.

Pontes e Santiago (2009) aprofundam essa discussão ao identificarem oito crenças frequentes entre professores que influenciam negativamente o uso do dicionário na escola:

- 1) o dicionário como obra permanente e eterna, conforme o "mito da permanência" discutido por Boulanger (1986);
- 2) a visão de que o dicionário serve apenas para consultar palavras desconhecidas;
- 3) a crença de que o dicionário é neutro e objetivo, ignorando seu caráter interpretativo e contextual;
- 4) a ideia de que o dicionário representa uma única norma linguística;
- 5) a percepção de que o dicionário é difícil de usar e reservado a especialistas;
- 6) o mito de que consultar o dicionário indica incompetência;
- 7) a crença de que o dicionário é uma obra fechada e completa;
- 8) e a impressão de que todos os dicionários são iguais.

Essas crenças limitam o uso pedagógico do dicionário e reduzem sua função a um instrumento secundário, utilizado apenas em situações pontuais. Ao mesmo tempo, evidenciam como percepções equivocadas podem restringir a autonomia dos alunos e impedir que eles desenvolvam habilidades de consulta e interpretação de verbetes.

Entender essas crenças e analisá-las criticamente é, portanto, essencial para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas relacionadas ao uso do dicionário. A reflexão docente, quando sistemática e orientada, abre espaço para que professores identifiquem inconsistências entre suas concepções e suas ações e possam ressignificar suas práticas. Brito (2021) destaca que essa autorreflexão é fundamental para que os professores deixem de ver o dicionário como recurso marginal e passem a integrá-lo de maneira sistemática em propostas que desenvolvam habilidades de leitura, escrita e ampliação lexical.

Lorenset e Durão (2017) reforçam que o professor deve atuar como mediador entre o aluno e o dicionário. Isso inclui selecionar obras adequadas ao nível dos estudantes, apresentar diferentes tipos de dicionários, orientar o uso da macroestrutura e da microestrutura e, principalmente, incentivar a consulta autônoma. Para tanto, os docentes precisam desenvolver atividades diversificadas que envolvam busca por significados, comparação de acepções, análise de exemplos, identificação de classes gramaticais e interpretação das informações lexicográficas. Dessa forma, o dicionário deixa de ser um instrumento usado apenas em aulas de Língua Portuguesa e passa a ser um recurso transversal, útil em todas as áreas do conhecimento.

A síntese apresentada até aqui dialoga de forma direta com os eixos teóricos desenvolvidos ao longo da tese. Desde a discussão inicial sobre vocabulário e compreensão em leitura, passando pelo estudo das Ciências do Léxico e da Lexicografia Pedagógica, até o papel do PNLD na distribuição de dicionários escolares, buscou-se construir um percurso teórico coerente. Esse percurso permitiu compreender como a estrutura dos dicionários escolares, suas funções e sua organização influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, permitiu destacar a importância do dicionário como instrumento didático voltado ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e à ampliação das habilidades linguísticas.

Compreender as crenças docentes sobre o dicionário é, portanto, parte essencial desse percurso, pois essas crenças modulam o modo como o recurso é introduzido, utilizado e valorizado na escola. Assim, o entendimento crítico das crenças permite avançar em direção a práticas pedagógicas mais consistentes, que potencializem o uso do dicionário como ferramenta de aprendizagem e promovam o desenvolvimento leitora e linguístico dos alunos.

Encerrando essa etapa teórica, o capítulo seguinte apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo seus objetivos, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, estabelecendo a base empírica que sustentará as discussões posteriores.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os procedimentos metodológicos que estruturam o desenvolvimento da pesquisa, com a exposição da abordagem adotada, da caracterização do contexto e dos participantes, dos instrumentos elaborados e das estratégias de coleta e análise dos dados. A organização cronológica das etapas permite compreender como o percurso investigativo foi planejado e executado, evidenciando a coerência entre os objetivos do estudo, as decisões metodológicas e o modo como os dados foram interpretados. Ao detalhar esse caminho, busca-se situar o leitor no processo de construção da investigação e oferecer subsídios para a compreensão das análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa é investigar o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário em sala de aula, com ênfase no desenvolvimento das competências de leitura. Para isso, serão aplicados questionários e realizados grupos focais envolvendo professores e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC.

3.1.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Elencar e categorizar o conhecimento dos professores e dos alunos sobre a composição da estrutura dos dicionários escolares, considerando a macroestrutura e a microestrutura;
- b) Levantar e identificar as potencialidades, fragilidades e desafios apontados pelos professores no ensino do uso do dicionário escolar e compreender as razões por trás da adoção ou não desse instrumento em sala de aula;
- c) Mapear e analisar as potencialidades, fragilidades e desafios percebidos pelos alunos na aprendizagem do uso do dicionário escolar e compreender os fatores que influenciam sua utilização ou não no contexto educacional;

- d) Conhecer quais as habilidades de uso do dicionário e quais estratégias didáticas os professores utilizam em suas propostas pedagógicas de ensino;
- e) Examinar como os estudantes percebem a instrução sobre o uso do dicionário e verificar se empregam estratégias de consulta e interpretação das informações, identificando dificuldades e práticas relacionadas ao desenvolvimento dessas habilidades no contexto escolar.

3.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Considerando-se o design metodológico desta pesquisa, destacam-se as seguintes perguntas:

1. Que conhecimentos e práticas sobre o dicionário como instrumento pedagógico os professores reconhecem e integram em sua prática docente?
2. Que conhecimentos e práticas sobre o uso do dicionário como recurso de aprendizagem os alunos reconhecem e integram em sua trajetória escolar?

3.3 HIPÓTESES

As hipóteses da pesquisa podem ser formuladas da seguinte forma:

3.3.1 Hipótese principal

Os conhecimentos, as práticas e as percepções de professores e alunos sobre o uso do dicionário influenciam diretamente o desenvolvimento das habilidades de consulta e, consequentemente, a competência leitora dos estudantes, de modo que níveis mais elevados de familiaridade e uso tendem a estar associados a maior autonomia e melhor desempenho nas atividades de leitura.

3.3.2 Hipóteses secundárias

- 1) Professores e alunos que demonstram maior conhecimento sobre a estrutura dos dicionários escolares (macroestrutura e microestrutura), conforme

identificado nos questionários, tendem a apresentar maiores níveis de uso e apropriação das habilidades de consulta, indicando relação positiva entre conhecimento estrutural e uso pedagógico do dicionário.

- 2) A frequência de uso do dicionário e a percepção da instrução recebida (pelos alunos), bem como a inclusão de habilidades de consulta nas propostas pedagógicas (pelos professores), mostram associação positiva com maiores índices de autonomia e eficiência no uso do dicionário, conforme evidenciado pelos dados quantitativos.

3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada se fundamenta em uma abordagem de natureza mista, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos em um desenho sequencial que busca compreender, de modo abrangente e aprofundado, o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar. A escolha por uma abordagem mista decorre da natureza multifacetada do fenômeno investigado, uma vez que o uso do dicionário envolve simultaneamente dimensões cognitivas, procedimentais, atitudinais e pedagógicas, as quais dificilmente poderiam ser capturadas por meio de um único método de investigação. Assim, a combinação de técnicas distintas permite que se articulem dados numéricos representativos de padrões gerais de comportamento com descrições qualitativas capazes de revelar significados, percepções e experiências que emergem no discurso dos participantes.

O desenho metodológico (APÊNDICE A) adotado pode ser caracterizado como sequencial explicativo, iniciando-se pela etapa quantitativa, cujos resultados oferecem um mapa inicial das práticas, dificuldades e percepções dos professores e alunos. Essa etapa quantitativa fornece o arcabouço sobre o qual a fase qualitativa se apoia, uma vez que os achados preliminares orientam a elaboração das questões exploradas nos grupos focais. Dessa forma, não se trata de duas etapas independentes, mas de um percurso integrado, no qual cada fase ilumina e aprofunda a outra, possibilitando a construção de um quadro interpretativo coerente e mais denso sobre o fenômeno estudado.

Ao articular métodos distintos, a pesquisa não se limita à identificação de frequências ou correlações estatísticas, nem tampouco a uma descrição interpretativa dissociada de evidências numéricas. Pelo contrário, a integração entre as etapas permite que se compreenda

como práticas declaradas, dificuldades percebidas e conhecimentos estruturais se relacionam, considerando tanto o olhar dos alunos quanto o dos professores. Essa opção metodológica responde à necessidade de explorar um fenômeno complexo, que envolve não apenas comportamentos observáveis, mas também a compreensão que os sujeitos têm sobre suas próprias práticas e sobre os instrumentos que utilizam para aprender e ensinar.

A abordagem mista, portanto, não se caracteriza como um mero somatório de técnicas, mas como um processo articulado que visa ampliar a profundidade analítica, resolver ambiguidades e fortalecer conclusões. Essa escolha metodológica também dialoga com estudos sobre o uso do dicionário em contextos educacionais, que frequentemente apontam para a importância de combinar dados objetivos e subjetivos, uma vez que o comportamento de consulta ao dicionário depende tanto do domínio técnico de suas estruturas quanto de fatores relacionados à formação docente, ao planejamento pedagógico, às crenças sobre o papel do dicionário e às experiências de leitura e escrita no cotidiano escolar.

3.4.1 Contexto da pesquisa e delimitação do campo investigado

O estudo foi realizado em duas escolas de Ensino Fundamental pertencentes à Rede Municipal de Educação da cidade de Chapecó. Ambas as instituições atendem estudantes do 6º ano e foram selecionadas por apresentarem características pedagógicas e estruturais que representam, de maneira equilibrada, o contexto educacional do município. A escolha por esse contexto específico justificou-se pela relevância atribuída ao dicionário escolar tanto pelos documentos oficiais quanto pelas práticas docentes, além da necessidade de compreender como as habilidades de uso do dicionário se manifestam na transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, até o 5º ano do Ensino Fundamental, os estudantes devem desenvolver competências específicas relacionadas ao uso do dicionário, como localizar palavras, identificar significados, compreender elementos estruturais do verbete e reconhecer informações gramaticais e semânticas. Essas habilidades, entretanto, deixam de figurar como expectativas curriculares explícitas a partir do 6º ano, momento em que se torna relevante investigar como os estudantes mobilizam, consolidam, ampliam ou eventualmente deixam de utilizar tais competências no novo segmento de ensino. Assim, o estudo desse nível escolar permite observar não apenas a permanência ou o declínio de

habilidades adquiridas anteriormente, mas também como os professores trabalham, ou deixam de trabalhar, com o dicionário no âmbito de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Além disso, o contexto municipal selecionado apresenta características estruturais que justificam a investigação. As escolas participantes possuem acervos de dicionários em suas bibliotecas e salas de aula, embora com níveis distintos de atualização e quantidade, o que possibilita observar de que forma a disponibilidade de recursos influencia as práticas de consulta. Da mesma forma, as instituições educativas apresentam realidades socioeconômicas relativamente homogêneas, o que minimiza interferências externas e permite que o foco da análise recaia sobre os aspectos pedagógicos e cognitivos relacionados ao uso do dicionário.

Ao delimitar esse campo empírico, a pesquisa buscou contemplar escolas cuja organização pedagógica e dinâmica de trabalho com a leitura permitissem compreender práticas de uso do dicionário tanto em atividades de rotina quanto em situações específicas de ensino. Essa escolha favoreceu a construção de um panorama mais preciso e contextualizado sobre o fenômeno estudado.

3.4.2 Participantes da pesquisa e critérios de seleção

A pesquisa contou com a participação de 27 sujeitos, sendo 20 alunos do 6º ano e 7 professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A composição da amostra obedeceu a critérios intencionais, guiados pela pertinência pedagógica, pela disponibilidade dos sujeitos e pela necessidade de obter diversidade de experiências relacionadas ao uso do dicionário. A decisão de trabalhar com duas escolas distintas permitiu contemplar contextos institucionais variados, ampliando a robustez da análise.

No caso dos alunos, incluiu-se apenas aqueles matriculados no 6º ano, com frequência regular e condições de participar das atividades propostas. Buscou-se garantir a presença de estudantes com diferentes níveis de familiaridade com o dicionário, o que permitiu captar tanto percepções de alunos que utilizam o recurso com certa frequência quanto daqueles que raramente o acessam, oferecendo amplitude às análises posteriores.

Quanto aos professores, foram selecionados docentes com atuação no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no 6º ano e com, pelo menos, seis meses de experiência na rede municipal. Essa exigência foi estabelecida para assegurar que os participantes tivessem conhecimento sobre as práticas pedagógicas usualmente desenvolvidas nesse

segmento e pudessem relatar com precisão como e por que utilizam, ou não utilizam, o dicionário em suas aulas.

O número de participantes foi considerado adequado aos objetivos da pesquisa e compatível com o método adotado. No caso dos alunos, a quantidade de respondentes permitiu análises estatísticas representativas, ainda que baseadas em técnicas não paramétricas, enquanto, para os professores, a dimensão reduzida da equipe docente do 6º ano justificou a amostragem total.

A composição final da amostra permitiu que se observassem experiências pedagógicas distintas, práticas de uso do dicionário influenciadas por condições estruturais específicas e percepções diversas sobre as potencialidades, fragilidades e desafios envolvidos no uso do dicionário escolar.

3.4.3 Organização cronológica das etapas da pesquisa

O percurso metodológico foi estruturado de forma cronológica, de modo que cada etapa contribuiu para o aprofundamento da seguinte, permitindo que o processo investigativo avançasse de modo ordenado e coerente com os objetivos propostos. Inicialmente, definiu-se o objetivo geral da pesquisa, seus objetivos específicos, as perguntas de investigação e as hipóteses centrais e secundárias que orientaram a construção dos instrumentos e a análise dos dados. Essa fase teórico-conceitual constituiu a base para o planejamento metodológico.

A etapa seguinte consistiu na elaboração e validação inicial dos instrumentos de coleta de dados. Os questionários voltados a alunos e professores foram construídos a partir de revisão bibliográfica especializada sobre o uso do dicionário em contexto escolar e em referenciais de pesquisa survey. Após sua elaboração, os instrumentos foram ajustados com base em leituras exploratórias e adequados à realidade das escolas participantes. Em paralelo, desenvolveu-se o roteiro de discussão utilizado nos grupos focais, elaborado para explorar percepções, experiências e desafios identificados como relevantes à luz dos objetivos preliminares.

Concluída essa fase, estabeleceu-se contato formal com a Secretaria Municipal de Educação, responsável pelas autorizações institucionais necessárias. Após a obtenção da anuência, a pesquisadora dirigiu-se às escolas para apresentar a proposta aos gestores, às

equipes pedagógicas e aos professores, esclarecendo os objetivos da pesquisa, as etapas previstas e os procedimentos éticos envolvidos.

Seguiu-se a etapa de entrega e recolhimento dos termos de consentimento e assentimento, etapa essencial para garantir a participação voluntária e consciente dos sujeitos. Nesse momento, os estudantes receberam explicações detalhadas sobre o estudo e levaram os termos destinados aos responsáveis, que autorizaram formalmente sua participação. Os professores assinaram seus respectivos termos.

A coleta de dados iniciou-se pela etapa quantitativa, com a aplicação dos questionários aos alunos e professores. A aplicação ocorreu em ambiente escolar, sob acompanhamento da pesquisadora, de modo a garantir que os participantes compreendessem as instruções e respondessem individualmente às questões. A conclusão dessa fase quantitativa forneceu um panorama inicial das percepções e práticas, permitindo identificar padrões, dificuldades e aspectos que exigiram exploração qualitativa mais aprofundada.

Tendo concluído a análise preliminar dos questionários, avançou-se para a etapa qualitativa, composta pela realização de grupos focais em cada escola. Esse procedimento buscou aprofundar aspectos emergentes da etapa anterior, permitindo que os participantes expressassem, em contexto colaborativo, suas percepções sobre o uso do dicionário, suas experiências concretas, suas dificuldades e suas sugestões. A condução dos grupos focais ocorreu conforme planejamento previamente estabelecido, garantindo ambiente acolhedor, respeitoso e propício ao diálogo.

Após a conclusão das sessões, as gravações foram transcritas integralmente, constituindo o corpus necessário para a análise qualitativa. Em seguida, iniciou-se o processo de análise dos dados quantitativos, por meio do software *IBM SPSS Statistics*, e, posteriormente, a análise qualitativa, guiada pela técnica de análise de conteúdo. A última etapa consistiu na integração interpretativa dos achados quantitativos e qualitativos, apresentada no capítulo seguinte, permitindo a compreensão abrangente do fenômeno investigado e subsidiando a discussão e as recomendações pedagógicas resultantes da pesquisa.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.5.1 O questionário como instrumento de investigação

O questionário constituiu o principal instrumento da etapa quantitativa da pesquisa, sendo elaborado com o objetivo de identificar padrões de uso do dicionário, percepções sobre sua utilidade, nível de familiaridade com suas estruturas internas e dificuldades enfrentadas por alunos e professores. A elaboração do instrumento foi orientada por estudos sobre o uso do dicionário em sala de aula, com destaque para as contribuições de Welker (2006), e fundamentada em referenciais metodológicos próprios da pesquisa survey.

Os questionários para alunos e professores foram desenvolvidos com estrutura semelhante, embora adaptada às especificidades de cada público. Ambos utilizaram escala, variando de 0 a 6, de modo a permitir uma gradação mais precisa das percepções, atitudes e comportamentos dos participantes. Essa estrutura facilitou a identificação de tendências gerais, correlações entre variáveis e possíveis diferenças entre grupos.

3.5.2 Os blocos temáticos do questionário dos alunos

O questionário destinado aos alunos (APÊNDICE B) foi organizado de forma a contemplar dimensões relacionadas ao uso do dicionário no cotidiano escolar. Inicialmente, investigou-se a frequência de consulta ao dicionário, buscando identificar se o recurso era utilizado de forma esporádica, sistemática ou quase inexistente. Em seguida, o instrumento abordou as finalidades de uso, distinguindo consultas para verificar significados, grafias, relações de parentesco lexical, semelhanças e diferenças entre palavras, bem como para apoiar atividades de leitura e escrita.

Outro bloco concentrou-se na investigação das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao lidar com o dicionário, procurando compreender se tais obstáculos estavam relacionados à localização das palavras, à interpretação das informações do verbete, à compreensão de símbolos, abreviaturas ou outras convenções estruturais. Também se examinou se os alunos haviam recebido instrução formal sobre como utilizar o dicionário e, caso afirmativo, em que momento escolar essa instrução havia ocorrido e como havia sido vivenciada.

Por fim, procurou-se identificar as estratégias utilizadas pelos alunos diante de palavras desconhecidas, buscando compreender se recorriam ao dicionário, a colegas, ao professor, à internet ou se tentavam inferir significados por contexto. Essas dimensões

permitiram mapear o repertório lexical e as práticas de consulta dos estudantes, oferecendo base sólida para as análises posteriores.

3.5.3 Os blocos temáticos do questionário dos professores

O questionário destinado aos professores (APÊNDICE C) buscou compreender a inserção do dicionário nas práticas pedagógicas. Um dos focos centrais consistiu na investigação do papel do dicionário no planejamento docente, identificando se o recurso é utilizado como instrumento de apoio à leitura, produção textual, análise linguística ou atividades específicas envolvendo vocabulário.

Outro aspecto investigado refere-se ao conhecimento docente sobre a estrutura dos dicionários escolares. Buscou-se apurar se os professores conhecem os diferentes componentes do verbete e se mobilizam aspectos como macroestrutura, microestrutura, marcas de uso, categorias gramaticais, relações semânticas e exemplos contextualizados. Além disso, procurou-se identificar se esses elementos são trabalhados em sala de aula de maneira sistemática.

Também se examinou a percepção dos professores sobre as habilidades dos alunos, buscando compreender se acreditam que os estudantes possuem autonomia para consultar o dicionário, se conseguem localizar palavras com facilidade e se utilizam estratégias adequadas de consulta. O questionário investigou ainda se o professor percebe dificuldades recorrentes entre os alunos e se acredita que a escola oferece infraestrutura adequada para o uso do dicionário.

3.5.4 Planejamento e operacionalização dos grupos focais

Os grupos focais constituíram o instrumento central da etapa qualitativa da pesquisa, sendo planejados para aprofundar aspectos identificados na análise preliminar dos questionários. Cada sessão foi cuidadosamente preparada, considerando-se o número ideal de participantes, a forma de condução, o tempo disponível e a importância de criar um ambiente favorável ao diálogo aberto.

O roteiro de discussão foi elaborado a partir das categorias emergentes da etapa quantitativa, organizado em perguntas abertas e flexíveis. Esse roteiro permitiu explorar tanto

a familiaridade dos participantes com o dicionário quanto suas percepções sobre dificuldades, utilidade, experiências pessoais e sugestões para aprimorar o uso desse recurso no contexto escolar. Nos grupos de professores (APÊNDICE D), buscou-se compreender como percebem a própria formação, as práticas desenvolvidas na escola e as condições estruturais disponíveis para o ensino das habilidades de consulta. Nos grupos de alunos (APÊNDICE E), procurou-se captar percepções espontâneas, narrativas de uso e situações concretas em que o dicionário foi ou deixou de ser utilizado.

3.6 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2025 e foi desenvolvida segundo uma sequência ordenada de etapas. Após a aprovação pelo Comitê de Ética e a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora realizou visitas às escolas participantes, apresentando a proposta aos gestores e às equipes pedagógicas. Em seguida, iniciou-se o processo de entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido aos professores e responsáveis pelos alunos e do termo de assentimento aos estudantes, assegurando o cumprimento das diretrizes éticas.

Com os termos devidamente assinados, procedeu-se à aplicação dos questionários quantitativos nos dias 02 e 05 de junho. A aplicação ocorreu em sala de aula, com acompanhamento da pesquisadora, que esclareceu eventuais dúvidas sobre o preenchimento e assegurou que todos respondessem de maneira individual. Após essa etapa, foi realizada uma análise inicial dos dados coletados, de modo a identificar padrões preliminares, questões emergentes e aspectos que demandam investigação qualitativa aprofundada.

Tendo concluído essa análise preliminar, realizou-se a etapa qualitativa, com os grupos focais, nos dias 09 e 12 de junho. Cada sessão teve duração aproximada de 90 minutos e foi conduzida pela pesquisadora, que atuou como moderadora, garantindo a organização da discussão e o cumprimento do roteiro previamente estabelecido, sem, contudo, limitar a espontaneidade das falas. As sessões foram gravadas em áudio, mediante autorização, e posteriormente transcritas na íntegra para análise. As transcrições (APÊNDICES I e J) foram primeiramente realizadas com o auxílio de aplicativos de reconhecimento de voz, sendo, em seguida, submetidas a uma escuta manual integral para conferência, correção e validação da fidelidade dos dados.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

3.7.1 Análise quantitativa

Para o tratamento dos dados quantitativos, utilizou-se o software *IBM SPSS Statistics*, versão 27. A escolha por esse programa decorre da sua robustez e ampla utilização em pesquisas educacionais, especialmente em estudos que empregam escalas e demandam análise de associação entre variáveis. Considerando que os dados coletados apresentavam escalas ordinais e que o número de participantes era reduzido, optou-se por testes estatísticos não paramétricos, seguindo recomendações de Dancey e Reidy (2006), que consideram esse procedimento mais adequado em situações que não apresentam distribuição normal dos dados.

O coeficiente de correlação de Kendall (tau-b) foi selecionado por sua capacidade de lidar com empates nas respostas e com tamanhos de amostra limitados. Esse coeficiente permitiu identificar relações entre variáveis, tanto no questionário dos alunos quanto no dos professores, além de possibilitar cruzamentos entre os dois grupos respondentes. As análises buscaram aferir não apenas a existência de associações entre variáveis, mas também a força e a direção dessas relações, o que se mostrou fundamental para compreender os padrões emergentes nas práticas declaradas e nas percepções relatadas (Akoglu, 2018).

Os coeficientes de correlação foram organizados em quadros descritivos, de modo a facilitar a visualização dos resultados mais relevantes. Como critério de interpretação, adotou-se $p \leq 0,05$ como representativo de significância estatística, embora valores próximos fossem considerados indicadores de tendência, especialmente em virtude do tamanho restrito da amostra. A análise levou em conta não apenas os valores de p , mas também a magnitude dos coeficientes, elemento fundamental para avaliar a relevância prática das associações encontradas.

Tendo em vista os critérios estatísticos adotados e considerando a hipótese principal e as hipóteses secundárias da pesquisa, as variáveis dos questionários foram organizadas em quadros analíticos que sintetizam as relações investigadas. Esses quadros apresentam, de forma sistemática, os cruzamentos realizados entre as variáveis, indicando os procedimentos estatísticos empregados e os respectivos testes aplicados, de modo a facilitar a visualização

das associações examinadas. A seguir, são apresentados os quadros referentes aos dados dos alunos, dos professores e ao cruzamento entre ambos, que orientaram a etapa quantitativa da análise.

Quadro 1: Testes estatísticos empregados para questionários dos alunos e as respectivas variáveis utilizadas

Pergunta de pesquisa: Que conhecimentos e práticas sobre o uso do dicionário como recurso de aprendizagem os alunos reconhecem e integram em sua trajetória escolar?			
Hipótese de pesquisa	Variável	Procedimento estatístico	Teste estatístico
Alunos que consideram os dicionários disponíveis na escola suficientes e adequados tendem a utilizá-los com maior frequência durante as aulas.	Q8 (adequação/quantidade) x Q2 (frequência de uso)	Correlação entre disponibilidade de dicionários e frequência de uso.	Correlação de Kendall.
Alunos que realizam atividades de exploração da macroestrutura do dicionário em sala de aula também realizam atividades envolvendo a microestrutura.	Q13 (macroestrutura) x Q14 (microestrutura)	Correlação entre atividades de macroestrutura e microestrutura.	Correlação de Kendall.
Alunos que realizam mais atividades práticas de microestrutura afirmam que consultam o verbete de forma mais criteriosa.	Q14.1 (microestrutura) x Q17 (estratégias no verbete)	Correlação entre práticas de microestrutura com análise de verbetes.	Correlação de Kendall.
Alunos que utilizam o dicionário para diferentes finalidades acadêmicas, como leitura, escrita e interpretação de textos, tendem a perceber uma melhora em seu desempenho nas atividades escolares.	Q15 (finalidades: leitura/produção) x Q11 (melhora percebida)	Correlação entre finalidades e melhora percebida.	Correlação de Kendall.
Alunos que utilizam o dicionário com maior frequência tendem a reconhecer com mais clareza as dificuldades encontradas em seu uso.	Q19 (dificuldades) x Q2 (frequência de uso)	Correlação entre dificuldades e frequência de uso.	Correlação de Kendall.
Alunos que possuem fácil acesso a dicionários na escola têm à disposição uma maior diversidade de tipos de dicionários.	Q20 (tipos de materiais) x Q10 (acesso)	Correlação entre acesso e materiais disponíveis.	Correlação de Kendall.

Fonte: a autora.

Quadro 2: Testes estatísticos empregados para questionários dos professores e as respectivas variáveis utilizadas

Pergunta de pesquisa: Que conhecimentos e práticas sobre o dicionário como instrumento pedagógico os professores reconhecem e integram em sua prática docente?			
Hipótese de pesquisa	Variável	Procedimento estatístico	Teste estatístico
Professores que declaram incluir atividades com o uso do dicionário em seu planejamento tendem a propor mais atividades voltadas à exploração da macroestrutura.	Q3 (planejamento) x Q17 (macroestrutura)	Correlação entre planejamento e estratégias didáticas.	Correlação de Kendall.
Professores com maior concordância sobre a suficiência e adequação dos recursos disponíveis na escola tendem a indicar uma variedade mais ampla de recursos pedagógicos disponíveis para utilização em suas aulas.	Q11 (adequação dos recursos) x Q14 (recursos disponíveis)	Correlação entre infraestrutura e recursos disponíveis.	Correlação de Kendall.
Professores que afirmam trabalhar a macroestrutura dos dicionários em suas aulas também declaram realizar atividades voltadas à exploração da microestrutura.	Q17 (práticas macroestrutura) x Q18 (práticas microestrutura)	Correlação entre macroestrutura e microestrutura.	Correlação de Kendall.
Professores que relatam mais desafios utilizam maior diversidade de estratégias de ensino.	Q20 (desafios) x Q21 (ações docentes)	Correlação entre desafios e ações docentes.	Correlação de Kendall.
Professores que reconhecem a existência de habilidades sobre o uso do dicionário previstas no Currículo Escolar tendem a indicar um conjunto mais amplo e diversificado de habilidades que podem ser desenvolvidas com esse instrumento.	Q2 (habilidades no currículo) x Q22 (desenvolvimento de habilidades)	Correlação entre habilidades do currículo com habilidades a serem desenvolvidas na prática docente.	Correlação de Kendall.
Quanto mais o professor declara usar o dicionário em atividades de interpretação de texto, maior sua concordância com o desenvolvimento dessas atividades.	Q7 (interpretação de texto) x Q16.5 (atividades de leitura)	Correlação entre o uso do dicionário e o desempenho em atividades de leitura e interpretação de texto.	Correlação de Kendall.

Fonte: a autora.

Quadro 3: Testes estatísticos empregados para o cruzamento de dados dos professores e alunos e as respectivas variáveis utilizadas

Hipótese de pesquisa	Variável	Procedimento estatístico	Teste estatístico
(P1 e P2) (H) Professores que declaram usar o dicionário em atividades de interpretação de texto têm alunos que relatam utilizar o dicionário para finalidades ligadas à leitura e produção.	Professores: Q7 (interpretação de texto) x Alunos: Q15 (finalidades: leitura/produção)	Correlação entre uso docente em interpretação e usos discentes para leitura/produção.	Correlação de Kendall.
(P1 e P2) (H) Professores que afirmam propor atividades de macroestrutura têm alunos que relatam realizar mais atividades de macroestrutura.	Professores: Q17 (macroestrutura) x Alunos: Q13 (macroestrutura)	Correlação entre práticas docentes e relatos discentes de macroestrutura.	Correlação de Kendall.
(P1 e P2) (H) Professores que afirmam propor atividades de microestrutura têm alunos que relatam realizar mais atividades de microestrutura.	Professores: Q18 (microestrutura) x Alunos: Q14 (microestrutura)	Correlação entre práticas docentes e relatos discentes de microestrutura.	Correlação de Kendall.
(P1 e P2) (H) Professores que reconhecem o desenvolvimento de habilidades com o uso do dicionário têm alunos que relatam perceber melhora no desempenho.	Professores: Q22 (habilidades desenvolvidas) x Alunos: Q11 (melhora percebida)	Correlação entre percepção docente de habilidades e percepção discente de benefícios.	Correlação de Kendall.

Fonte: a autora.

3.7.2 Análise qualitativa

A análise dos dados qualitativos provenientes dos grupos focais foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas em educação que lidam com discursos, percepções e experiências. Inicialmente, procedeu-se à transcrição integral das gravações, etapa que permitiu organizar o corpus e garantir que nenhuma informação relevante fosse perdida. Em seguida, realizou-se uma leitura flutuante das transcrições, buscando identificar categorias iniciais e temas recorrentes.

A fase de exploração do material consistiu na codificação das falas, na categorização temática e na identificação de regularidades, divergências e tensões presentes nos discursos dos participantes. Essa etapa permitiu compreender de forma detalhada como professores e alunos atribuem sentido ao uso do dicionário e como percebem suas próprias habilidades e dificuldades. A fase final consistiu no tratamento dos resultados, com a interpretação das

categorias à luz da literatura e dos objetivos da pesquisa, articulando os achados de forma coerente e significativa.

3.7.3 Interpretação dos resultados

Após as etapas de análise quantitativa e qualitativa, os resultados foram interpretados de forma articulada, permitindo compreender de modo abrangente o fenômeno estudado. Essa interpretação buscou evidenciar como as percepções de alunos e professores se relacionam, esclarecer aspectos que puderam ser aprofundados por meio das discussões qualitativas e identificar possíveis explicações para padrões estatísticos observados nos questionários. A análise conjunta dos resultados reforçou a compreensão de que o uso do dicionário envolve dimensões pedagógicas, cognitivas e estruturais, as quais se entrelaçam nas práticas cotidianas das escolas participantes.

3.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pelas normas brasileiras para pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, sob o parecer número 7.373.290, registrado na Plataforma Brasil com o CAAE 85237024.3.0000.5564. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo e tiveram garantidos o sigilo, o anonimato e a liberdade para desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os alunos menores de idade participaram apenas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por seus responsáveis (APÊNDICE G) e assinatura do Termo de Assentimento pelos próprios estudantes (APÊNDICE F). Professores também assinaram seus respectivos termos de consentimento (APÊNDICE H), autorizando voluntariamente sua participação. As gravações dos grupos focais foram utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e armazenadas de maneira segura. Ao final da pesquisa, foi assegurada às escolas e à Secretaria Municipal de Educação a devolutiva dos resultados em formato acessível, conforme acordado no início do processo.

A metodologia aqui apresentada, organizada de forma cronológica, detalhada e articulada, evidencia o percurso investigativo realizado e fundamenta a análise dos dados discutida no capítulo seguinte. Ao integrar uma abordagem mista, instrumentos variados e processos analíticos rigorosos, busca-se oferecer uma compreensão sólida e abrangente sobre o uso do dicionário escolar no contexto das escolas investigadas, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais qualificadas e alinhadas às necessidades reais de alunos e professores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados obtidos ao longo das etapas metodológicas da pesquisa. A fundamentação teórica destacou o dicionário escolar como instrumento pedagógico capaz de ampliar o conhecimento linguístico e metalinguístico, articulando macroestrutura e microestrutura, além de favorecer a expansão vocabular, a autonomia na busca por informações e o aprimoramento das competências de leitura e escrita. Assim, o objetivo desta etapa analítica é compreender como as potencialidades, desafios e limitações dessas obras influenciam seu uso cotidiano na sala de aula, bem como identificar atitudes, conhecimentos e habilidades que contribuem para uma utilização pedagógica eficaz.

A investigação integrou abordagens quantitativas e qualitativas para aprofundar a compreensão sobre o conhecimento e as práticas dos participantes. A análise quantitativa, realizada com base nos questionários, utilizou estatística descritiva conforme Dancey e Reidy (2006) e foi conduzida no *IBM SPSS Statistics* (versão 27). Isso permitiu organizar os dados, explorar possíveis associações entre variáveis e identificar padrões de resposta de alunos e professores, produzindo evidências empíricas que subsidiaram a discussão pedagógica.

Os dados qualitativos dos grupos focais foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), que possibilitou identificar sentidos, regularidades e categorias emergentes relacionadas ao uso do dicionário escolar. O processo, que envolveu pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, permitiu compreender percepções, experiências e desafios dos participantes. A articulação entre os achados qualitativos e quantitativos ampliou a análise e possibilitou captar tanto padrões gerais quanto especificidades do contexto investigado, oferecendo uma visão mais abrangente sobre as implicações pedagógicas do uso do dicionário escolar.

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

O instrumento foi composto por vinte e uma questões em escala de 0 (não sei opinar) a 6 (concordo totalmente), organizadas para abranger dimensões cognitivas, atitudinais e procedimentais relacionadas ao uso do dicionário em sala de aula. A aplicação ocorreu nos dias 02 e 05 de junho de 2025 com vinte estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo dez de cada escola participante da Rede Municipal.

Diante do número reduzido de respondentes ($N = 20$) e da natureza ordinal das respostas, optou-se pelo uso de estatísticas descritivas não paramétricas, conforme recomendações de Dancey e Reidy (2006). Foram calculadas medidas de tendência central (mediana e moda), dispersão (intervalo interquartilico, valores mínimo e máximo) e indicadores de forma (assimetria e curtose), permitindo identificar níveis predominantes de concordância e o grau de homogeneidade das respostas. Em alinhamento com Akoglu (2018) e Cohen (1988), os achados são interpretados como exploratórios, dada a limitação amostral.

A apresentação dos resultados seguirá um agrupamento temático, no qual as questões serão analisadas por eixos de sentido, de modo a evidenciar tendências gerais, especificidades e possíveis relações entre conhecimento, atitudes e práticas declaradas pelos estudantes. A seguir, apresenta-se a tabela com a análise estatística descritiva.

Tabela 1 - Estatística descritiva do questionário dos alunos

	Estatística													
	N		Mediana	Moda	Variação	Assimetria	Erro Padrão de Assimetria	Curtose	Erro Padrão de Curtose	Mínimo	Máximo	Percentis		
	Válidos	Ausente										25	50	75
Q1	20	0	5.00	5	3.989	-1.385	.512	.614	.992	0	6	3.25	5.00	5.00
Q2	20	0	4.00	4	2.432	-.742	.512	.378	.992	0	6	2.00	4.00	4.00
Q3	20	0	5.00	5 ^a	4.134	-1.282	.512	.387	.992	0	6	3.25	5.00	6.00
Q4	20	0	5.00	5	1.503	-1.339	.512	2.945	.992	1	6	4.00	5.00	5.75
Q5	20	0	2.50	2	2.871	.173	.512	-.884	.992	0	6	2.00	2.50	4.75
Q6	20	0	4.50	5	3.355	-.503	.512	-.997	.992	0	6	2.00	4.50	5.00
Q7	20	0	5.00	5	3.145	-1.490	.512	1.725	.992	0	6	4.00	5.00	5.00
Q8	20	0	5.00	5	3.082	-1.701	.512	2.379	.992	0	6	4.00	5.00	5.00
Q9	20	0	5.00	6	4.937	-.820	.512	-.828	.992	0	6	2.00	5.00	6.00
Q10	20	0	4.00	4	3.629	-.745	.512	-.194	.992	0	6	2.25	4.00	5.00
Q11	20	0	5.00	5 ^a	2.450	-2.013	.512	4.229	.992	0	6	5.00	5.00	6.00
Q12.1	20	0	.00	0	2.621	1.558	.512	1.653	.992	0	5	.00	.00	2.00
Q12.2	20	0	2.00	0	4.155	.018	.512	-1.658	.992	0	5	.00	2.00	4.75
Q12.3	20	0	1.00	1	1.208	.537	.512	.043	.992	0	4	1.00	1.00	2.00
Q12.4	20	0	2.00	2	1.208	.256	.512	-.135	.992	0	4	1.00	2.00	2.00
Q12.5	20	0	5.00	5	3.116	-.911	.512	-.099	.992	0	6	2.25	5.00	5.75
Q12.6	20	0	2.00	2	3.987	.295	.512	-1.173	.992	0	6	1.25	2.00	5.00
Q12.7	20	0	2.00	2	2.221	.893	.512	.644	.992	0	5	.25	2.00	2.00

Q12.8	20	0	2.00	2	2.800	1.099	.512	1.028	.992	0	6	.25	2.00	2.00
Q12.9	20	0	1.50	1 ^a	3.358	1.304	.512	1.042	.992	0	6	1.00	1.50	2.00
Q12.10	20	0	5.00	5	4.029	-.770	.512	-.697	.992	0	6	2.00	5.00	5.00
Q13.1	20	0	4.00	5	3.734	-.546	.512	-1.246	.992	0	6	1.25	4.00	5.00
Q13.2	20	0	4.50	5	3.397	-.541	.512	-.851	.992	0	6	2.00	4.50	5.00
Q13.3	20	0	5.00	6	3.411	-1.161	.512	.345	.992	0	6	3.25	5.00	6.00
Q13.4	20	0	3.00	1 ^a	4.621	.002	.512	-1.635	.992	0	6	1.00	3.00	5.00
Q13.5	20	0	2.00	2	3.421	.555	.512	-.976	.992	0	6	1.00	2.00	4.75
Q13.6	20	0	2.00	2	2.011	1.086	.512	1.370	.992	0	5	1.00	2.00	2.00
Q13.7	20	0	2.00	2	3.368	.397	.512	-1.222	.992	0	6	2.00	2.00	5.00
Q13.8	20	0	2.00	1 ^a	4.134	.406	.512	-1.017	.992	0	6	1.00	2.00	4.00
Q14.1	20	0	5.00	5	2.576	-1.851	.512	2.864	.992	0	6	4.25	5.00	5.00
Q14.2	20	0	3.00	2 ^a	2.450	.080	.512	-1.432	.992	1	6	2.00	3.00	5.00
Q14.3	20	0	4.50	5	2.787	-1.068	.512	.565	.992	0	6	3.25	4.50	5.00
Q14.4	20	0	5.00	5	1.411	-1.416	.512	3.391	.992	1	6	4.00	5.00	5.00
Q14.5	20	0	3.00	4	3.779	-.035	.512	-1.142	.992	0	6	1.25	3.00	4.00
Q14.6	20	0	2.00	2	3.632	.456	.512	-.816	.992	0	6	1.00	2.00	4.00
Q14.7	20	0	5.00	5	2.905	-.629	.512	-1.166	.992	1	6	2.00	5.00	5.75
Q14.8	20	0	2.00	2	4.274	.218	.512	-1.100	.992	0	6	2.00	2.00	4.75
Q15.1	20	0	5.00	5	2.726	-.800	.512	-.725	.992	1	6	2.25	5.00	5.00
Q15.2	20	0	5.00	5	1.608	-1.239	.512	.846	.992	2	6	4.25	5.00	6.00
Q15.3	20	0	5.00	5	2.568	-1.395	.512	.968	.992	1	6	4.25	5.00	6.00
Q15.4	20	0	4.00	6	4.366	-.328	.512	-1.215	.992	0	6	2.00	4.00	5.75
Q15.5	20	0	2.50	2 ^a	4.063	.082	.512	-1.587	.992	0	6	1.25	2.50	5.00
Q15.6	20	0	4.50	5	3.221	-.881	.512	-.353	.992	0	6	3.00	4.50	5.00
Q15.7	20	0	5.00	6	3.924	-.817	.512	-.620	.992	0	6	2.25	5.00	6.00
Q16.1	20	0	5.00	5	3.039	-1.221	.512	.620	.992	0	6	3.25	5.00	5.00
Q16.2	20	0	4.50	5	4.345	-.526	.512	-1.174	.992	0	6	2.00	4.50	5.00
Q16.3	20	0	2.00	2	2.537	1.362	.512	.579	.992	1	6	1.00	2.00	2.00
Q16.4	20	0	2.00	2	3.274	.449	.512	-1.438	.992	1	6	2.00	2.00	5.00
Q16.5	20	0	2.00	2	2.063	1.809	.512	3.926	.992	0	6	1.00	2.00	2.00
Q17.1	20	0	5.00	5	1.947	-1.679	.512	2.580	.992	1	6	4.00	5.00	5.00
Q17.2	20	0	3.50	1 ^a	4.345	-.066	.512	-1.496	.992	0	6	1.00	3.50	5.00
Q17.3	20	0	2.00	2	3.274	.321	.512	-1.050	.992	0	6	1.25	2.00	4.75
Q17.4	20	0	4.00	5	3.379	-.185	.512	-1.517	.992	1	6	2.00	4.00	5.00
Q17.5	20	0	5.00	5	1.905	-1.131	.512	.147	.992	2	6	4.25	5.00	6.00
Q17.6	20	0	4.50	5	2.892	-.728	.512	-.582	.992	1	6	3.00	4.50	5.00
Q18.1	20	0	4.00	5	3.082	-.829	.512	-.570	.992	0	6	2.25	4.00	5.00
Q18.2	20	0	5.00	5	1.313	-2.438	.512	8.072	.992	1	6	5.00	5.00	6.00
Q18.3	20	0	5.00	5	3.568	-1.148	.512	-.085	.992	0	6	3.00	5.00	5.00
Q18.4	20	0	5.00	5	1.726	-1.151	.512	1.198	.992	1	6	4.00	5.00	5.00
Q18.5	20	0	2.00	1	2.661	.742	.512	-.371	.992	0	6	1.00	2.00	4.00
Q18.6	20	0	3.50	1 ^a	3.674	-.092	.512	-1.476	.992	0	6	1.00	3.50	4.75
Q18.7	20	0	2.00	2	3.832	.442	.512	-.940	.992	0	6	1.00	2.00	4.75
Q18.8	20	0	1.50	2	2.829	1.175	.512	1.104	.992	0	6	.25	1.50	2.00
Q19.1	20	0	5.00	5	3.713	-.892	.512	-.354	.992	0	6	2.25	5.00	5.00
Q19.2	20	0	2.00	2	4.253	.362	.512	-1.156	.992	0	6	1.00	2.00	5.00

Q19.3	20	0	2.00	2	2.779	.336	.512	-.514	.992	0	6	1.25	2.00	4.00
Q19.4	20	0	2.00	0 ^a	4.576	.372	.512	-1.385	.992	0	6	1.00	2.00	5.00
Q19.5	20	0	1.50	0	2.147	.673	.512	-.119	.992	0	5	.00	1.50	2.75
Q19.6	20	0	2.00	2	3.082	.504	.512	-.524	.992	0	6	1.00	2.00	3.75
Q19.7	20	0	2.00	1 ^a	2.737	1.007	.512	.550	.992	0	6	1.00	2.00	2.75
Q19.8	20	0	2.00	0	4.513	.734	.512	-.708	.992	0	6	.25	2.00	3.75
Q20.1	20	0	5.00	5	4.095	-.823	.512	-.684	.992	0	6	2.00	5.00	5.00
Q20.2	20	0	2.00	2	3.042	.103	.512	-.930	.992	0	6	2.00	2.00	4.75
Q20.3	20	0	5.00	5	2.411	-2.160	.512	4.815	.992	0	6	5.00	5.00	6.00
Q20.4	20	0	2.00	5	5.316	.229	.512	-1.818	.992	0	6	.00	2.00	5.00
Q20.5	20	0	1.50	0	2.261	.668	.512	-.262	.992	0	5	.00	1.50	2.75
Q20.6	20	0	1.00	1 ^a	.589	-.372	.512	-1.131	.992	0	2	1.00	1.00	2.00
Q21.1	20	0	5.00	5	5.145	-.859	.512	-.889	.992	0	6	1.50	5.00	5.00
Q21.2	20	0	5.00	5	5.039	-.925	.512	-.837	.992	0	6	1.50	5.00	5.00
Q21.3	20	0	5.00	5	3.987	-.851	.512	-.791	.992	0	6	2.00	5.00	5.00
Q21.4	20	0	5.00	5	4.095	-1.040	.512	-.229	.992	0	6	2.25	5.00	5.75
Q21.5	20	0	5.00	5	4.895	-.518	.512	-1.425	.992	0	6	1.25	5.00	5.00
Q21.6	20	0	5.00	5	3.945	-1.133	.512	-.273	.992	0	6	2.25	5.00	5.00
Q21.7	20	0	5.00	5 ^a	4.842	-.955	.512	-.557	.992	0	6	2.25	5.00	6.00
Q21.8	20	0	5.00	5	3.250	-1.074	.512	.177	.992	0	6	3.00	5.00	5.75
Q21.9	20	0	2.00	2	2.303	1.274	.512	2.137	.992	0	6	1.00	2.00	2.00

a. Existem vários modos. O menor valor é mostrado.

A partir da análise da tabela estatística descritiva (APÊNDICES K e L) e das tabelas de frequência, busca-se examinar, de maneira detalhada, as distribuições percentuais e as recorrências das respostas, de modo a identificar indícios sobre as percepções, experiências e hábitos dos participantes em relação aos temas investigados. Essa leitura dos dados possibilita uma compreensão mais consistente do panorama revelado pelo grupo de estudantes, contribuindo para a interpretação dos resultados no contexto educacional em que a pesquisa se insere. A seguir, procede-se à análise das questões, acompanhadas de suas respectivas tabelas de frequência, a fim de permitir uma leitura detalhada e interpretativa dos dados coletados.

4.1.1 Percepções e práticas no uso do dicionário escolar pelos estudantes

O conjunto das questões analisadas neste bloco permite explorar, de forma integrada, como os estudantes percebem, utilizam e valorizam o dicionário escolar em suas rotinas de aprendizagem. Embora cada item trate de aspectos específicos, como frequência de uso, dificuldades, autonomia, interesse em aprender mais, condições materiais e percepção de utilidade, os resultados quantitativos e inferenciais revelam um quadro marcado por

movimentos simultâneos de aproximação e distanciamento em relação a esse recurso didático. Essa complexidade aparece tanto nas frequências e medidas descritivas quanto nas associações estatísticas, muitas delas fracas ou não significativas, indicando que os comportamentos e percepções sobre o dicionário não se organizam de forma linear, mas se distribuem em nuances que merecem atenção pedagógica.

As questões Q1, Q2 e Q4, quando analisadas conjuntamente, sugerem que existe uma disposição geral dos alunos para recorrer ao dicionário quando necessário, mas essa disposição não se traduz automaticamente em um uso frequente ou sistemático. Em Q1 (Na minha opinião, o dicionário é um instrumento útil de aprendizagem.), tabela a seguir, por exemplo, os indicadores estatísticos apontaram mediana 5, moda 5, assimetria negativa (-1.385) e $IIQ = 2$, com 75% de respostas concordantes em algum grau e apenas 10% discordantes, revelando um reconhecimento amplamente positivo quanto à utilidade do dicionário para a aprendizagem. Contudo, essa percepção favorável convive com 15% de alunos que afirmaram não saber opinar, sugerindo experiências desiguais com o uso prático do instrumento.

Tabela 2 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 1

Q1 - "Na minha opinião, o dicionário é um instrumento útil de aprendizagem."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo	1	5.0	5.0	20.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo	11	55.0	55.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse cenário contrasta com Q2, cujo foco é especificamente a frequência de uso do dicionário durante as aulas. Os dados apontaram mediana 4, assimetria negativa moderada (-0.742) e $IIQ = 2$, indicando distribuição mais heterogênea.

Tabela 3 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 2

Q2 - "Eu costumo usar o dicionário durante as aulas."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado

Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	4	20.0	20.0	30.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	40.0
Concordo Minimamente	9	45.0	45.0	85.0
Concordo	2	10.0	10.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nas frequências, apenas 15% dos alunos concordam plenamente com a afirmação, enquanto 45% “concordam minimamente” e 30% discordam em algum grau. Essa dispersão sugere que, embora os estudantes reconheçam a importância do recurso (como visto em Q1), o uso não está totalmente consolidado como prática pedagógica cotidiana. A análise inferencial reforça essa interpretação, pois a correlação de Kendall entre Q2 e Q8, que examinou a relação entre frequência de uso e percepção de suficiência dos dicionários, mostrou associação positiva fraca e não significativa ($\tau = .133$; $p = .488$; $N = 20$), indicando que a frequência de uso é praticamente independente da avaliação dos alunos sobre a adequação dos dicionários disponíveis.

Tabela 4 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 8 x Questão 2

Correlações Q8 x Q2			Q8	Q2
Kendall's tau_b	Q8	Coefficiente de correlação	1.000	.133
		Sig. (2-tailed)	.	.488
		N	20	20
	Q2	Coefficiente de correlação	.133	1.000
		Sig. (2-tailed)	.488	.
		N	20	20

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa dissociação se torna ainda mais evidente quando Q4 e Q5 são observadas de forma articulada. Em Q4, os indicadores apontam mediana 5, moda 5, assimetria (-1.339) e $IIQ = 2$, com 90% de respostas concordantes, sugerindo que a orientação docente ao uso do dicionário é percebida de forma consistente pelos estudantes.

Tabela 5 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 4

Q4 - "Eu utilizo o dicionário nas aulas com a orientação do meu professor."

Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado

Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	10.0
Concordo Minimamente	6	30.0	30.0	40.0
Concordo	7	35.0	35.0	75.0
Concordo Totalmente	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Contudo, essa percepção de orientação convive com dificuldades concretas relatadas em Q5. Nessa questão, que aborda o uso do dicionário durante a produção textual, observou-se mediana 2.5, assimetria levemente positiva (0.173) e IIQ = 3, revelando maior dispersão e polarização.

Tabela 6 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 5

Q5 - "Quando produzo um texto, eu uso o dicionário para me auxiliar."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	8	40.0	40.0	50.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	55.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	75.0
Concordo	3	15.0	15.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Metade dos alunos apresenta algum grau de discordância, enquanto 45% demonstram concordância em intensidades variadas. Isso revela que, apesar de afirmarem orientação e certa autonomia (Q4), muitos estudantes enfrentam dificuldades para integrar o dicionário aos processos de escrita, possivelmente porque associam o uso do dicionário apenas a situações de leitura ou porque carecem de estratégias que articulem consulta lexical e revisão textual.

Essa contradição interna é coerente com o que a literatura aponta, pois segundo García (2011) e Krieger (2014), estudantes frequentemente superestimam sua capacidade de usar o dicionário porque associam “consultar” a “procurar a palavra”, sem considerar etapas mais complexas, como distinguir acepções, interpretar informações gramaticais ou relacionar os sentidos ao contexto. Assim, mesmo aqueles que afirmam autonomia podem estar operando apenas em níveis iniciais do letramento lexicográfico, percepção sustentada pela forte

variação dos dados de Q5 e pelo fato de que Q6 também apresenta assimetria e dispersão consideráveis.

Essa tensão entre autonomia percebida e lacunas procedimentais também aparece quando se observam Q6 e Q7. Em Q6, que abordou o uso do dicionário para compreender textos, a estatística descritiva revelou mediana 4.5, assimetria negativa (-0.503) e $IIQ = 3$, indicando concordância predominante, mas com grande variação entre os alunos.

Tabela 7 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 6

Q6 - "Quando preciso compreender um texto, eu utilizo o dicionário para entender melhor as palavras."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	5	25.0	25.0	35.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	40.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	50.0
Concordo	7	35.0	35.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Cerca de 60% dos estudantes recorrem ao dicionário para apoiar a leitura, enquanto 30% discordam. Essa distribuição reforça que o recurso é utilizado mais como ferramenta de recepção do que de produção, e que as habilidades de leitura de verbetes não são homogêneas. Q7, por sua vez, apresentou mediana 5, assimetria (-1.490) e $IIQ = 1$, com 80% de concordância, sugerindo forte percepção de incentivo docente.

Tabela 8 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 7

Q7 - "Meus professores incentivam o uso do dicionário."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	1	5.0	5.0	15.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	20.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	40.0
Concordo	8	40.0	40.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A articulação entre Q6 e Q7 indica que, mesmo com incentivo consistente, o domínio das habilidades lexicográficas ainda é desigual, possivelmente devido à ausência de ensino explícito e sistemático sobre como interpretar um verbete.

Em Q8, que trata da suficiência e adequação dos dicionários disponíveis na escola, observou-se uma tendência clara de respostas positivas, com mediana 5, moda 5, assimetria (-1.701) e $IIQ = 1$, apontando consenso elevado.

Tabela 9 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 8

Q8 - "Se eu tiver dificuldade em entender uma palavra, eu procuro no dicionário."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	1	5.0	5.0	15.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	35.0
Concordo	9	45.0	45.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados sugerem que, para este grupo específico, as condições materiais são percebidas como adequadas. No entanto, a análise inferencial entre Q2 e Q8, moderada anteriormente, adquire centralidade aqui, pois a correlação fraca e não significativa revela que infraestrutura adequada não garante uso frequente. Essa conclusão reforça a literatura que aponta que acesso não implica apropriação. Como observa Krieger (2014), o dicionário atua como ferramenta pedagógica apenas quando integrado a atividades planejadas, contextualizadas e mediadas.

Q9, por sua vez, oferece uma chave interpretativa importante para os resultados anteriores. Com mediana 5, assimetria (-0.820) e $IIQ = 4$, a questão apresentou tendência clara à concordância, embora com variação expressiva.

Tabela 10 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 9

Q9 - "Eu gostaria de aprender mais sobre como usar o dicionário na escola."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	20.0
Discordo	2	10.0	10.0	30.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	45.0
Concordo	5	25.0	25.0	70.0

Concordo Totalmente	6	30.0	30.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Cerca de 70% dos estudantes manifestaram interesse em aprender mais sobre como usar o dicionário, indicando abertura para práticas formativas mais intencionais. Esse dado, combinado à afirmada capacidade de consulta (Q4) e à tendência de recorrer ao dicionário diante de dificuldades (Q1), aponta para um cenário potencialmente favorável, pois existe motivação, existe percepção de utilidade e existe desejo de aprofundar conhecimentos, ainda que tais indicadores convivam com dificuldades procedimentais importantes.

A convergência entre Q8 e Q9 também se mostra relevante. Embora a percepção de que os dicionários são suficientes não se correlacione estatisticamente com a frequência de uso, ela pode contribuir para criar uma base material que sustente o interesse dos alunos em aprender mais. A ausência de correlação significativa não invalida essa interpretação, pois ela apenas indica que, dada a pequena amostra e o caráter exploratório da análise, tais relações não são lineares nem imediatas. Contudo, quando se observa o conjunto das respostas, algumas tendências emergem, pois os alunos reconhecem o recurso, valorizam sua função, mas não dominam plenamente seu uso e carecem de oportunidades formativas consistentes.

Assim, a análise integrada deste bloco revela não apenas como os estudantes se posicionam diante do dicionário escolar, mas também como suas percepções, atitudes e dificuldades dialogam entre si, compondo um quadro complexo que exige intervenções pedagógicas planejadas. O dicionário aparece como um recurso valorizado, mas subutilizado; disponível, mas não plenamente explorado; reconhecido, mas não totalmente compreendido em sua estrutura e potencial. A leitura dos dados, tanto descritivos quanto inferenciais, aponta para a necessidade de práticas que promovam o letramento lexicográfico, aproximando o aluno das diferentes funções do dicionário e desenvolvendo habilidades que vão muito além da busca por palavras, inserindo o instrumento de modo significativo nas atividades de leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

4.1.2 Avaliação e preferência pelos dicionários

O exame conjunto das questões Q3 e Q12 permite compreender como os estudantes percebem, reconhecem e atribuem valor aos diferentes dicionários escolares, tanto em termos

de capacidade de distinção entre obras quanto de preferência e uso efetivo no cotidiano escolar. Essas duas questões, embora tratem de dimensões distintas, Q3 tratando a habilidade de comparação e Q12 explorando preferências e familiaridade com obras específicas, complementam-se ao revelar, de forma articulada, o nível de letramento lexicográfico dos alunos, a circulação real dos materiais nas escolas e o grau de mediação pedagógica existente em torno do uso do dicionário.

A análise da Q3, cujo enunciado afirma “Consigo identificar semelhanças e diferenças entre os dicionários escolares que utilizo”, revela um quadro inicialmente promissor. As frequências indicam que 75% dos alunos expressam algum grau de concordância, sendo 35% “concordo totalmente”, 35% “concordo” e 5% “concordo minimamente”, enquanto apenas 15% discordam e 10% afirmam não saber opinar.

Tabela 11 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 3

Q3 - "Consigo identificar semelhanças e diferenças entre os dicionários escolares que utilizo."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	15.0
Discordo	1	5.0	5.0	20.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo	7	35.0	35.0	65.0
Concordo Totalmente	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados são reafirmados pela estatística descritiva com a mediana = 5, a assimetria negativa (-1.282) e o intervalo interquartil (IIQ = 3) evidenciam uma forte concentração de respostas nos níveis superiores da escala, sugerindo que os estudantes se percebem capazes de identificar diferenças entre obras lexicográficas e reconhecem, ao menos superficialmente, que os dicionários não são homogêneos.

Essa percepção positiva, entretanto, não pode ser interpretada isoladamente. A literatura especializada (Barbosa, 2001; Biderman, 2001; Krieger, 2014) é unânime ao afirmar que a capacidade de comparar dicionários exige domínio de aspectos microestruturais e macroestruturais, tais como organização de verbetes, critérios de definição, presença de exemplos, marcas gramaticais, divisão de acepções, e características editoriais. Assim,

embora os estudantes declarem reconhecer diferenças entre os dicionários, os dados não permitem inferir que essa habilidade seja aprofundada ou sistemática. O elevado percentual de respostas positivas pode refletir um reconhecimento visual ou intuitivo das diferenças (como tamanho, tipo de capa, presença de ilustrações), mas não necessariamente uma compreensão das distinções metodológicas e funcionalmente relevantes entre as obras. Ainda assim, o reconhecimento declarado constitui um indício importante de que há espaço pedagógico para avançar no desenvolvimento do letramento lexicográfico, uma vez que os estudantes demonstram abertura para perceber que os dicionários não são todos iguais.

Essa interpretação ganha maior clareza quando se articulam os resultados da Q3 com os da Q12, que investiga, por meio de dez subitens, se os estudantes consideram cada dicionário como sua “principal escolha” por atender às necessidades de consulta. Nessa questão, a heterogeneidade das respostas é significativa e revela um contraste marcante entre a percepção geral de capacidade de comparação (Q3) e o grau real de familiaridade com as obras disponíveis. As medianas dos subitens variam entre 1.0 e 5.75, e os intervalos interquartílicos evidenciam dispersões amplas, sinalizando que determinadas obras são reconhecidas e valorizadas, enquanto outras são praticamente desconhecidas.

O caso mais emblemático dessa diversidade é o do Dicionário Didático de Língua Portuguesa (Q12.5), que apresenta 70% de concordância, com mediana = 5 e IIQ = 4, configurando-se como o dicionário mais bem avaliado pelos estudantes entre os listados.

Tabela 12 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.5

Q12.5 - “Dicionário Didático de Língua Portuguesa.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo	4	20.0	20.0	25.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	40.0
Concordo	7	35.0	35.0	75.0
Concordo Totalmente	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No entanto, diferentemente de outros dicionários amplamente conhecidos e historicamente distribuídos em larga escala, o Dicionário Didático não figura entre as obras de

maior presença no PNLD Dicionários, tampouco possui o mesmo grau de circulação consolidada de títulos como Aurélio, Aulete ou Saraiva em versões escolares.

Esse cenário sugere que a avaliação positiva atribuída a essa obra não decorre necessariamente de uma experiência prévia contínua ou de uma circulação institucional extensa. Uma hipótese plausível é que a palavra “didático”, presente no nome do dicionário, tenha exercido influência direta na resposta dos alunos, ativando associações semânticas positivas como ensinamento, facilidade, clareza ou apropriação escolar. Nesse sentido, a escolha pode refletir menos uma preferência efetiva pela obra e mais um efeito de enquadramento lexical, no qual o rótulo “didático” opera como pista interpretativa, orientando a avaliação dos estudantes mesmo diante de um repertório limitado de contato concreto com diferentes dicionários.

Esse fenômeno reforça a importância de problematizar os efeitos da formulação dos itens de um questionário, sobretudo quando o nome da obra já sugere qualidades desejáveis no contexto escolar. Para avaliar de forma mais precisa a preferência dos alunos por diferentes dicionários, especialmente quando se deseja isolar a experiência real de uso da influência nominal, seria metodologicamente recomendável empregar outras estratégias de coleta, tais como apresentação física das obras durante a aplicação, comparação orientada de entradas, atividades de manuseio ou avaliação às cegas (sem identificação do nome do dicionário).

Tais estratégias permitiriam verificar se a escolha permanece quando o aluno interage diretamente com as obras, ou se a preferência registrada na Q12.5 se deve principalmente ao peso semântico do termo “didático”. Assim, embora os resultados quantitativos indiquem alta concordância, o dado exige interpretação cuidadosa e sugere que a pergunta, em seu formato atual, pode ter captado mais percepções projetadas do que experiências efetivas de uso.

Em contrapartida, obras como Q12.1 (Aurélio Júnior), Q12.3 (Caldas Aulete), Q12.4 (Saraiva Jovem), Q12.7 (Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa) e Q12.8 (Fala Brasil! Dicionário ilustrado da língua portuguesa), com medianas próximas a 1.0 ou 2.0, revelam baixa frequência de uso e menor familiaridade com algumas obras, o que pode estar associado à ausência de instrução sistemática sobre suas características e potencialidades.

Tabela 13 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.1

Q12.1 - “Aurélio Júnior.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	11	55.0	55.0	55.0

Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	70.0
Discordo	3	15.0	15.0	85.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	90.0
Concordo	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 14 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.2

Q12.2 - “Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	6	30.0	30.0	30.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	35.0
Discordo	4	20.0	20.0	55.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	60.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	75.0
Concordo	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 15 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.3

Q12.3 - “Caldas Aulete.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	7	35.0	35.0	55.0
Discordo	6	30.0	30.0	85.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	95.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 16 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.4

Q12.4 - “Saraiva Jovem.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	45.0
Discordo	8	40.0	40.0	85.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	95.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 17 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.6

Q12.6 - “Dicionário Ilustrado de Português.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	25.0
Discordo	7	35.0	35.0	60.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	65.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	70.0
Concordo	4	20.0	20.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 18 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.7

Q12.7 - “Palavrinha Viva; Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	5	25.0	25.0	25.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	45.0
Discordo	7	35.0	35.0	80.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	90.0
Concordo	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 19 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.8

Q12.8 - “Fala Brasil! Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	5	25.0	25.0	25.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	45.0
Discordo	7	35.0	35.0	80.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	85.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	90.0
Concordo	1	5.0	5.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 20 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.9

Q12.9 - “Dicionário Aurélio Ilustrado.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	6	30.0	30.0	50.0
Discordo	6	30.0	30.0	80.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	85.0
Concordo	1	5.0	5.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0

Total	20	100.0	100.0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados revelam que grande parte dos alunos desconhece completamente alguns dicionários, sugerindo circulação restrita, falta de acesso e escassez de práticas pedagógicas que incentivem o contato com diferentes obras.

O dado mais relevante para relacionar Q3 e Q12 aparece no subitem Q12.10, “Não tenho um dicionário preferido”, que obteve 55% de concordância, com mediana = 5 e IIQ = 3.

Tabela 21 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 12.10

Q12.10 - “Não tenho um dicionário preferido.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	15.0
Discordo	3	15.0	15.0	30.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	35.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	45.0
Concordo	7	35.0	35.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse resultado revela que muitos estudantes não possuem uma relação consolidada com nenhuma obra específica, o que sugere que o uso do dicionário no cotidiano escolar não é suficientemente frequente, sistemático ou diversificado para formar preferências. Em outras palavras, ainda que muitos afirmem saber comparar dicionários (Q3), a falta de familiaridade com uma variedade real de obras (Q12) limita a consistência dessa percepção. Isso se confirma pelo elevado número de respostas “não sei opinar” distribuídas entre os subitens da Q12, sobretudo em títulos menos conhecidos.

Essa articulação entre as duas questões revela um paradoxo pedagógico importante. Por um lado, os alunos afirmam reconhecer diferenças entre dicionários; por outro, demonstram conhecer efetivamente apenas um ou dois títulos. Assim, a percepção de comparação (Q3) parece estar apoiada em experiências muito limitadas, um reconhecimento restrito às obras disponíveis na escola, especialmente aquelas incorporadas pelo PNLD. Como argumenta Antunes (2007), a comparação legítima entre dicionários demanda acesso

diversificado, exploração orientada e instrução explícita, condições que os dados sugerem não estarem plenamente consolidadas no contexto investigado.

Há ainda outro aspecto relevante, a heterogeneidade das medianas e dispersões na Q12 revela que a experiência dos alunos com os dicionários é desigual e dependente de fatores estruturais (acesso físico às obras) e formativos (mediação docente). Assim, a familiaridade com determinados dicionários decorre menos de escolha consciente e mais de disponibilidade material. Esse cenário reforça a importância de políticas públicas como o PNLD Dicionários, mas também a necessidade de ampliar a formação docente para que o uso do dicionário seja explorado para além da consulta pontual, incorporando atividades de comparação, análise de verbetes e exploração de diferentes funções lexicográficas.

Articulando Q3 e Q12, portanto, emerge um panorama complexo, pois os estudantes afirmam perceber diferenças entre dicionários, mas a maioria não possui repertório suficiente para fundamentar essa comparação; demonstram preferência clara por algumas obras, mas desconhecem grande parte dos títulos existentes; reconhecem a importância do dicionário, mas não consolidam vínculos estáveis com uma obra específica. Essa dinâmica reforça a leitura de que o letramento lexicográfico dos estudantes está em desenvolvimento, mas ainda limitado por práticas pedagógicas pouco sistemáticas e por acesso desigual às obras.

Nesse sentido, a análise conjunta dessas duas questões evidencia que, embora haja sinais positivos de sensibilização para a diversidade lexicográfica (Q3), é necessário ampliar as práticas pedagógicas que possibilitem o contato comparativo com diferentes dicionários (Q12), favorecendo o desenvolvimento de uma competência lexicográfica crítica e autônoma. A escola, portanto, desempenha papel central nesse processo, tanto ao garantir acesso diversificado às obras quanto ao promover atividades que desenvolvam a reflexão sobre o funcionamento interno dos dicionários, suas funções e seus usos em diferentes práticas linguísticas.

4.1.3 Conhecimento sobre a organização do dicionário escolar: macroestrutura, microestrutura e seleção de significados

A análise conjunta das questões Q13, Q14 e Q17 permite compreender de maneira aprofundada como os estudantes mobilizam habilidades ligadas à macroestrutura, à microestrutura e à leitura interpretativa dos verbetes do dicionário escolar. Esses três

conjuntos não são independentes, pois eles revelam níveis distintos, mas interdependentes, de letramento lexicográfico, desde o reconhecimento da organização geral da obra (macroestrutura), passando pela interpretação dos elementos internos das entradas lexicais (microestrutura), até as estratégias utilizadas no momento da consulta e seleção de acepções (leitura do verbete). As frequências, medidas descritivas e correlações inferenciais sugerem tanto avanços quanto lacunas importantes neste percurso formativo.

A Q13 (“O que você geralmente faz quando usa o dicionário na aula para entender sua organização mais ampla (macroestrutura)?”) apresenta oito subitens que evidenciam grande heterogeneidade entre os estudantes. As medianas variam de 2 a 5 e os IIQs indicam dispersão elevada em vários casos, revelando perfis distintos de usuários. Nos itens Q13.1 (“Exploro as palavras e seções com a ajuda do professor”), Q13.2 (“Aprendo sobre a organização do dicionário, com explicações de cada parte”) e Q13.3 (“Procuro palavras ou informações específicas para praticar”), as medianas entre 4 e 5 mostram que essas práticas são relativamente frequentes entre uma parcela importante dos alunos.

Tabela 22 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.1

Q13.1 - “Exploro as palavras e as seções do dicionário com a ajuda do professor.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	25.0
Discordo	2	10.0	10.0	35.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	55.0
Concordo	7	35.0	35.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 23 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.2

Q13.2 - “Aprendo sobre a organização do dicionário, com explicações sobre cada parte.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	4	20.0	20.0	30.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	40.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	50.0
Concordo	6	30.0	30.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 24 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.3**Q13.3 - “Procuro palavras ou informações específicas para praticar.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	2	10.0	10.0	20.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo	6	30.0	30.0	65.0
Concordo Totalmente	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nessas questões, predominam respostas positivas (entre 60% e 75%), o que comprova que a mediação docente, a instrução explícita sobre a estrutura da obra e as atividades de busca dirigida constituem os contextos de maior uso do dicionário.

Em contraste, itens como Q13.4 (Análise sinônimos e antônimos das palavras que encontro), Q13.5 (“Comparo diferentes dicionários para ver a diferença entre eles”), Q13.6 (“Produzo um dicionário como exercício para compreender sua estrutura”) e Q13.7 (“Realizo desafios ou jogos educativos para explorar o dicionário”) apresentam medianas baixas e percentuais majoritários de discordância.

Tabela 25 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.4**Q13.4 - “Análise sinônimos e antônimos das palavras que encontro.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	40.0
Discordo	1	5.0	5.0	45.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	55.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	65.0
Concordo	5	25.0	25.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 26 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.5**Q13.5 - “Comparo diferentes dicionários para ver as diferenças entre eles.”**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0

Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	35.0
Discordo	6	30.0	30.0	65.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	70.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	75.0
Concordo	4	20.0	20.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 27 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.6

Q13.6 - “Produzo um dicionário como exercício para compreender sua estrutura.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	45.0
Discordo	8	40.0	40.0	85.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	90.0
Concordo	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 28 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.7

Q13.7 - “Realizo desafios ou jogos educativos para explorar o dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	15.0
Discordo	9	45.0	45.0	60.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	65.0
Concordo	5	25.0	25.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados apontam para o predomínio de usos funcionais e imediatos em detrimento de atividades exploratórias, comparativas ou criativas, dimensões fundamentais para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica da macroestrutura. Já o item Q13.8 (“Não costumo usar o dicionário em aula para atividades desse tipo”) apresenta mediana igual a 2 e IIQ = 3, indicando que existe um grupo significativo que admite não utilizar o dicionário.

Tabela 29 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 13.8**Q13.8 - “Não costumo usar o dicionário em aula para atividades desse tipo.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	35.0
Discordo	4	20.0	20.0	55.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	65.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	80.0
Concordo	1	5.0	5.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses achados reforçam a heterogeneidade de experiências e confirmam que a familiaridade com a estrutura global da obra ainda é parcial e desigual.

Quando se passa à Q14 (“Como você utiliza o dicionário na aula para explorar a organização mais detalhada (microestrutura)?”), composta também por oito subitens, observa-se um padrão semelhante de heterogeneidade, embora com maior concentração de práticas consolidadas em aspectos mais básicos da microestrutura. Subitens como Q14.1 (“Aprendo sobre as explicações de cada palavra”), Q14.4 (“Aprendo sobre a pronúncia das palavras”) e Q14.7 (“Verifico a separação silábica das palavras”) apresentam medianas iguais a 5 e frequências de concordância que chegam a 85% e 90%.

Tabela 30 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.1**Q14.1 - “Aprendo sobre as explicações de cada palavra.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	1	5.0	5.0	15.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	25.0
Concordo	12	60.0	60.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 31 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.4**Q14.4 - “Aprendo sobre a pronúncia das palavras.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	10.0

Concordo Minimamente	6	30.0	30.0	40.0
Concordo	8	40.0	40.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 32 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.7

Q14.7 - “Verifico a separação silábica das palavras.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	5.0
Discordo	5	25.0	25.0	30.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	40.0
Concordo	7	35.0	35.0	75.0
Concordo Totalmente	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados mostram que a microestrutura básica, definição, pronúncia e separação silábica, é trabalhada com relativa regularidade, sugerindo aderência a práticas pedagógicas tradicionais voltadas ao reconhecimento formal e semântico das palavras.

Entretanto, subitens como Q14.2 (“Comparo informações sobre palavras em diferentes dicionários”), Q14.5 (“Analiso sinônimos e antônimos das palavras que encontro”), Q14.6 (“Aprendo sobre o que significam os elementos em itálico e negrito”) e Q14.8 (“Não costumo fazer esse tipo de atividade com o dicionário em aula”) revelam dimensões pouco exploradas, com medianas entre 2 e 3 e altos índices de discordância ou indecisão.

Tabela 33 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.2

Q14.2 - “Comparo informações sobre palavras em diferentes dicionários.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	6	30.0	30.0	40.0
Discordo Minimamente	3	15.0	15.0	55.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	65.0
Concordo	6	30.0	30.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 34 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.3

Q14.3 - “Faço atividades de busca de palavras para compreender definições.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	2	10.0	10.0	20.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo Minimamente	5	25.0	25.0	50.0
Concordo	7	35.0	35.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 35 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.5

Q14.5 - “Análise sinônimos e antônimos das palavras que encontro.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	25.0
Discordo	5	25.0	25.0	50.0
Concordo Minimamente	6	30.0	30.0	80.0
Concordo	2	10.0	10.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 36 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.6

Q14.6 - “Aprendo sobre o que significam os elementos em *itálico* e **negrito.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	35.0
Discordo	5	25.0	25.0	60.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	65.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	85.0
Concordo	1	5.0	5.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 37 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 14.8

Q14.8 - “Não costumo fazer esse tipo de atividade com o dicionário em aula.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo	8	40.0	40.0	60.0

Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	75.0
Concordo	2	10.0	10.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados indicam que aspectos mais específicos da microestrutura, como marcas tipográficas, relações semânticas e leitura crítica das informações, ainda não constituem práticas regulares. Assim como na macroestrutura, o trabalho aprofundado com a microestrutura permanece restrito a alguns elementos mais imediatos, não alcançando ainda o conjunto completo de informações disponíveis nos verbetes.

Essa relação entre avanços e lacunas se torna mais nítida quando se consideram as práticas de leitura descritas na Q17 (“O que você geralmente faz quando encontra a palavra que está procurando no dicionário?”). Os itens Q17.1 (“Leio todas as informações sobre a palavra para escolher a que me interessa”) e Q17.5 (“Comparo os significados para escolher o mais adequado ao contexto”) apresentam medianas altas (5) e percentuais de concordância superiores a 80%.

Tabela 38 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.1

Q17.1 - “Leio todas as informações sobre a palavra para escolher a que me interessa.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	15.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	30.0
Concordo	11	55.0	55.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 39 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.5

Q17.5 - “Comparo os significados para escolher o mais adequado ao contexto.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	20.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo	9	45.0	45.0	70.0
Concordo Totalmente	6	30.0	30.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Isso indica que muitos alunos já mobilizam estratégias de leitura interpretativa do verbete, indo além da decodificação imediata do primeiro significado.

Por outro lado, itens como Q17.2 (“Pego o primeiro significado da palavra”), Q17.3 (“Escolho qualquer um dos significados da palavra”) e Q17.4 (“Além de ler todas as informações, também leio sobre palavras relacionadas”) revelam dispersão elevada e ausência de consenso, com IIQs entre 3 e 4.

Tabela 40 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.2

Q17.2 - “Pego o primeiro significado da palavra.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	30.0
Discordo	3	15.0	15.0	45.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	50.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	65.0
Concordo	4	20.0	20.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 41 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.3

Q17.3 - “Escolho qualquer um dos significados da palavra.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	25.0
Discordo	7	35.0	35.0	60.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	65.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	75.0
Concordo	4	20.0	20.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 42 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 17.4

Q17.4 - “Além de ler todas as informações, também leio sobre palavras relacionadas.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	15.0
Discordo	4	20.0	20.0	35.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	45.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	55.0

[illegible]

Q14.5	Coeficiente de correlação	.293	.388*	.277	.365*	.107	.086	.326	-.135	.051	.280	.363*	.000	1.000	.111	.293	-.104
	Sig. (2-tailed)	.113	.034	.136	.045	.560	.649	.083	.456	.791	.130	.049	1.000	.	.540	.118	.577
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.6	Coeficiente de correlação	-.163	-.037	.158	.055	-.019	.136	-.007	.265	.307	-.132	-.207	-.217	.111	1.000	.096	-.275
	Sig. (2-tailed)	.373	.839	.389	.761	.919	.465	.972	.139	.106	.472	.258	.248	.540	.	.605	.137
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.7	Coeficiente de correlação	-.106	.240	-.020	.340	.222	-.027	.366	.013	.308	.257	.079	.069	.293	.096	1.000	-.081
	Sig. (2-tailed)	.576	.199	.916	.067	.236	.887	.057	.945	.115	.173	.674	.721	.118	.605	.	.671
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.8	Coeficiente de correlação	-.086	-.077	.053	-.006	-.052	-.007	.117	.259	-.202	-.132	-.007	-.131	-.104	-.275	-.081	1.000
	Sig. (2-tailed)	.648	.677	.778	.972	.780	.972	.540	.158	.298	.483	.972	.496	.577	.137	.671	.
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

*. A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

**. A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados sugerem que os alunos que exploram o dicionário com mediação docente tendem também a realizar práticas mais aprofundadas tanto na macroestrutura quanto na microestrutura. A correlação negativa entre Q13.1 e Q13.8 ($\tau = -.397$, $p = .029$) reflete o mesmo padrão, pois quanto mais o aluno participa de atividades exploratórias, menos ele declara não usar o dicionário. Outras associações relevantes, como $Q13.2 \times Q13.4$, $Q13.4 \times Q13.7$ e $Q13.7 \times Q14.2$, indicam que práticas orientadas na macroestrutura se relacionam com modos mais elaborados de interação com os verbetes, ainda que em grupos menores de estudantes.

A análise inferencial entre Q14.1 (“Aprendo sobre as explicações de cada palavra”) e os subitens de Q17 confirma a importância da microestrutura para práticas interpretativas. A correlação positiva forte entre Q14.1 e Q17.6 (“Pesquise exemplos de uso da palavra”) ($\tau = .543$; $p = .005$) indica que a compreensão das explicações do verbete se articula diretamente com a exploração contextual dos exemplos, um dos indicadores mais robustos de letramento lexicográfico.

Tabela 45 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 14.1 x Questão 17

			Correlações Q14.1 x Q17						
			Q14.1	Q17.1	Q17.2	Q17.3	Q17.4	Q17.5	Q17.6
Kenda ll's tau_b	Q14.1	Coefficiente de correlação	1.000	.097	.310	-.044	.365	.274	.543**
		Sig. (2-tailed)	.	.625	.099	.819	.055	.167	.005
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q17.1	Coefficiente de correlação	.097	1.000	.150	.063	.353	.485*	.252
		Sig. (2-tailed)	.625	.	.424	.739	.062	.014	.185
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q17.2	Coefficiente de correlação	.310	.150	1.000	.031	.079	.146	.190
		Sig. (2-tailed)	.099	.424	.	.865	.662	.438	.294
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q17.3	Coefficiente de correlação	-.044	.063	.031	1.000	.087	.143	-.082
		Sig. (2-tailed)	.819	.739	.865	.	.632	.452	.655
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q17.4	Coefficiente de correlação	.365	.353	.079	.087	1.000	.524**	.615**
		Sig. (2-tailed)	.055	.062	.662	.632	.	.006	.001
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q17.5	Coefficiente de correlação	.274	.485*	.146	.143	.524**	1.000	.524**
		Sig. (2-tailed)	.167	.014	.438	.452	.006	.	.006
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q17.6	Coefficiente de correlação	.543**	.252	.190	-.082	.615**	.524**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.005	.185	.294	.655	.001	.006	.
		N	20	20	20	20	20	20	20

** . A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tendências moderadas entre Q14.1 e Q17.4 ($\tau = .365$; $p = .055$) e entre Q14.1 e Q17.2 ($\tau = .310$; $p = .099$) reforçam essa articulação, ainda que não alcancem significância estatística

no nível de 0.05. Além disso, correlações fortes entre itens de Q17 (como Q17.4, Q17.5 e Q17.6) revelam que os estudantes que comparam significados e leem informações adicionais tendem também a buscar exemplos de uso, formando um perfil de usuário mais reflexivo e autônomo.

Em síntese, a análise integrada das questões Q13, Q14 e Q17 mostra que os estudantes possuem práticas heterogêneas, mas reveladoras de um processo em construção, pois há avanços importantes na consulta orientada, no reconhecimento de elementos básicos da microestrutura e na leitura interpretativa de verbetes; porém, há também lacunas significativas no uso comparativo de obras, na exploração de marcas tipográficas, na compreensão plena de relações semânticas e no domínio dos critérios de seleção de acepções. Isso confirma que o letramento lexicográfico se desenvolve de forma gradual, articulando macroestrutura, microestrutura e leitura do verbete, mas exige ações pedagógicas contínuas e planejadas, capazes de integrar essas dimensões e reduzir as assimetrias observadas.

4.1.4 Como os estudantes avaliam e utilizam o dicionário na aprendizagem

As questões Q11 e Q15 oferecem um panorama complementar sobre a relação dos estudantes com o dicionário escolar, articulando percepções de utilidade (Q11) e finalidades de uso (Q15). A leitura integrada dessas duas dimensões revela tanto a valorização do dicionário no contexto das práticas escolares quanto os limites e desigualdades no modo como esse recurso é explorado em sala de aula.

A Q11 “Eu acredito que o uso do dicionário ajuda a melhorar meu desempenho nas atividades escolares” apresentou um dos consensos mais expressivos do questionário. Os dados de frequência mostram que 85% dos alunos concordam, dos quais 40% concordam totalmente, sinalizando adesão ampla à ideia de que o dicionário contribui para o desempenho escolar.

Tabela 46 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 11

Q11 - "Eu acredito que o uso do dicionário ajuda a melhorar meu desempenho nas atividades escolares."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo	1	5.0	5.0	10.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	15.0

Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	20.0
Concordo	8	40.0	40.0	60.0
Concordo Totalmente	8	40.0	40.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As medidas descritivas reforçam essa uniformidade com mediana = 5, assimetria = -2.013 , e IIQ = 1, o que revela forte concentração das respostas nas categorias superiores da escala. Trata-se, portanto, de uma percepção positiva bastante consolidada entre os estudantes, que reconhecem o dicionário como um recurso que favorece a compreensão textual, a ampliação vocabular e a melhoria da escrita.

Essa visão encontra respaldo em autores como Carvalho (2019), que destaca o papel do dicionário como mediador entre aluno e língua, e Xatara (2001), que aponta sua relevância para o desenvolvimento de estratégias cognitivas de investigação lexical. No entanto, esse consenso sobre a eficácia do dicionário (Q11) não se traduz de maneira totalmente linear na diversidade das finalidades de uso expressas em Q15 “Para quais finalidades você geralmente utiliza o dicionário?”. Os dados de Q15 evidenciam um cenário mais heterogêneo, com medianas variando de 2.5 a 5 e intervalos interquartílicos entre 1.25 e 6, indicando tanto finalidades amplamente consolidadas quanto funções ainda pouco exploradas.

As finalidades mais consensuais apresentam mediana = 5, confirmando usos fortemente associados a demandas imediatas de compreensão e correção linguística: Q15.1 – leitura e interpretação de textos: 70% de concordância; IIQ = 3; Q15.2 – significado das palavras: 85% de concordância; IIQ = 2; Q15.3 – grafia correta: 80% de concordância; IIQ = 2; Q15.7 – verificação de pronúncia: 70% de concordância; IIQ = 4.

Tabela 47 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.1

Q15.1 - “Para leitura e interpretação de textos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	3	15.0	15.0	25.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	40.0
Concordo	9	45.0	45.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 48 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.2**Q15.2 - “Para conhecer o significado das palavras.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	15.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	25.0
Concordo	8	40.0	40.0	65.0
Concordo Totalmente	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 49 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.3**Q15.3 - “Para saber a forma correta de escrever as palavras.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	1	5.0	5.0	15.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	20.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo	9	45.0	45.0	70.0
Concordo Totalmente	6	30.0	30.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 50 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.7**Q15.7 - “Para verificar a pronúncia correta das palavras.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	15.0
Discordo	2	10.0	10.0	25.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	45.0
Concordo	4	20.0	20.0	65.0
Concordo Totalmente	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essas respostas evidenciam que o dicionário é apropriado sobretudo como ferramenta pragmática de resolução de dúvidas e de apoio ao desempenho escolar, o que dialoga diretamente com os altos índices de concordância observados em Q11. Em outras palavras, quando os alunos afirmam que o dicionário melhora seu desempenho, tal percepção está

ancorada em práticas concretas e frequentes de consulta para significado, ortografia e compreensão textual, funções historicamente legitimadas e reforçadas no espaço escolar.

Contudo, o bloco de Q15 também revela usos menos frequentes, que evidenciam lacunas na apropriação de aspectos mais complexos do letramento lexicográfico. Itens como Q15.4 (classe gramatical, mediana = 4, IIQ = 4), Q15.6 (etimologia, mediana = 4.5, IIQ = 2) e, especialmente, Q15.5 (produção textual, mediana = 2.5, IIQ = 4), revelam dispersão elevada e menor consenso quanto à importância dessas funções.

Tabela 51 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.4

Q15.4 - “Para tirar dúvidas sobre a classe gramatical das palavras.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	20.0
Discordo	3	15.0	15.0	35.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	45.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	60.0
Concordo	3	15.0	15.0	75.0
Concordo Totalmente	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 52 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.5

Q15.5 - “Para produzir textos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	25.0
Discordo	5	25.0	25.0	50.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	55.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	60.0
Concordo	5	25.0	25.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 53 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 15.6

Q15.6 - “Para saber a origem da palavra.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	20.0
Discordo Minimamente	3	15.0	15.0	35.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	50.0

Concordo	8	40.0	40.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados demonstram que parte significativa dos estudantes ainda utiliza o dicionário de modo restrito, sem explorar sua dimensão morfossintática, etimológica ou estilística.

Essa discrepância entre usos amplamente consolidados e usos emergentes confirma observações de Krieger (2014) e Antunes (2003), segundo as quais o trabalho pedagógico com o dicionário no Ensino Fundamental tende a privilegiar funções mais imediatas e menos reflexivas, produzindo práticas intuitivas e pouco diversificadas.

A análise inferencial contribui para aprofundar essa interpretação. As correlações internas da Q15 revelam forte coerência no conjunto das finalidades atribuídas pelos estudantes: $Q15.1 \times Q15.5$ ($\tau = .685$; $p < .001$), $Q15.3 \times Q15.7$ ($\tau = .610$; $p = .001$), $Q15.6 \times Q15.7$ ($\tau = .542$; $p = .003$). Esses padrões sugerem que determinados usos do dicionário tendem a ocorrer em conjunto, pois alunos que utilizam o dicionário para interpretar textos também tendem a utilizá-lo para produzir textos; aqueles que verificam grafia também verificam pronúncia; e quem se interessa pela origem das palavras tende igualmente a explorar informações fonéticas.

Tabela 54 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 11 x Questão 15

			Correlações Q11 x Q15							
			Q15.1	Q15.2	Q15.3	Q15.4	Q15.5	Q15.6	Q15.7	Q11
Kendall's tau_b	Q15.1	Coefficiente de correlação	1.000	-.007	.324	.172	.685**	.490**	.507**	.286
		Sig. (2-tailed)	.	.971	.092	.347	.000	.009	.006	.141
		N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.2	Coefficiente de correlação	-.007	1.000	.253	.222	.094	.310	.061	-.183
		Sig. (2-tailed)	.971	.	.197	.233	.621	.106	.749	.354
		N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.3	Coefficiente de correlação	.324	.253	1.000	.342	.275	.559**	.610**	-.162
		Sig. (2-tailed)	.092	.197	.	.067	.145	.003	.001	.412
		N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.4	Coefficiente de correlaçãoC	.172	.222	.342	1.000	.049	.300	.227	.007
		Sig. (2-tailed)	.347	.233	.067	.	.787	.099	.208	.972
		N	20	20	20	20	20	20	20	20

	Q15.5	Coeficiente de correlação	.685**	.094	.275	.049	1.000	.416*	.520**	.300
		Sig. (2-tailed)	.000	.621	.145	.787	.	.024	.004	.116
		N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.6	Coeficiente de correlação	.490**	.310	.559**	.300	.416*	1.000	.542**	-.196
		Sig. (2-tailed)	.009	.106	.003	.099	.024	.	.003	.309
		N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.7	Coeficiente de correlação	.507**	.061	.610**	.227	.520**	.542**	1.000	.014
		Sig. (2-tailed)	.006	.749	.001	.208	.004	.003	.	.943
		N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q11	Coeficiente de correlação	.286	-.183	-.162	.007	.300	-.196	.014	1.000
		Sig. (2-tailed)	.141	.354	.412	.972	.116	.309	.943	.
		N	20	20	20	20	20	20	20	20

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em contraste, a variável Q11, percepção de melhora no desempenho, não apresentou correlação estatisticamente significativa com nenhuma finalidade específica de uso ($p > .05$). A associação mais expressiva foi observada entre Q15.5 e Q11 ($\tau = .300$; $p = .116$), indicando apenas uma tendência positiva não confirmada estatisticamente. Esse desencontro entre coerência interna (Q15) e ausência de associação com Q11 aponta para uma interpretação importante: embora os alunos utilizem o dicionário para múltiplas finalidades e reconheçam sua utilidade geral, como indica Q11, essa percepção de eficácia não está claramente vinculada a usos específicos. Ou seja, os estudantes parecem perceber o dicionário como “útil em geral”, mas não necessariamente estabelecem relações diretas entre cada finalidade e seu próprio desempenho acadêmico.

Essa dissociação sugere que o uso do dicionário permanece, em grande medida, intuitivo e pragmático, com pouca reflexão explícita acerca de como determinadas práticas impactam o aprendizado. De acordo com Antunes (2012), essa percepção fragmentada resulta de práticas pedagógicas que não tornam visíveis ao aluno os processos cognitivos envolvidos na consulta lexicográfica, restringindo sua capacidade de reconhecer o potencial reflexivo da obra.

Em síntese, a integração entre Q11 e Q15 revela um cenário ambivalente. Por um lado, o dicionário é amplamente valorizado pelos estudantes e percebido como instrumento de apoio ao desempenho escolar. Por outro, essa valorização não corresponde a uma exploração

igualmente ampla de suas funções, concentrando-se em aspectos mais imediatos e deixando em segundo plano usos metalinguísticos, etimológicos e produtivos. Assim, o conjunto de dados aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem o repertório de usos do dicionário, tornando mais explícita a relação entre consulta, reflexão linguística e aprendizagem, condição para que a percepção positiva registrada em Q11 se converta, de fato, em práticas diversificadas e em letramento lexicográfico aprofundado.

4.1.5 Acesso e disponibilidade dos dicionários nas escolas

A análise da Q10 (“Eu tenho fácil acesso a dicionários na escola”) evidencia percepções diversas sobre a acessibilidade do recurso no cotidiano escolar. A mediana e a moda iguais a 4, a assimetria negativa (-0.745) e o intervalo interquartil (IIQ = 3) sugerem uma tendência à concordância, mas com variação expressiva entre os alunos.

Tabela 55 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 10

Q10 - "Eu tenho fácil acesso a dicionários na escola".

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo	2	10.0	10.0	25.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo Minimamente	7	35.0	35.0	70.0
Concordo	3	15.0	15.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os participantes, 65% manifestaram concordância em algum nível, embora apenas 30% tenham manifestado certeza plena sobre o acesso por meio das respostas “concordo” e “concordo totalmente”. A presença de 35% de respostas distribuídas entre discordâncias e incertezas revela que, para uma parcela significativa dos alunos, o acesso ao dicionário não é percebido como garantido ou constante. Essa flutuação pode estar relacionada a fatores contextuais, como a forma como os materiais são disponibilizados, sua localização e a mediação docente que condiciona ou facilita sua consulta durante as aulas.

A compreensão desse panorama se aprofunda quando articulada aos resultados de Q20 (“Quais tipos de dicionários estão disponíveis para você usar na escola?”), que detalha a

diversidade e a natureza dos recursos oferecidos. As medianas variam amplamente entre os subitens, indicando grande heterogeneidade na percepção de disponibilidade dos diferentes tipos de dicionários.

Tabela 56 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.1

Q20.1 - “Dicionário físico (livro impresso).”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	15.0
Discordo	3	15.0	15.0	30.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	35.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	40.0
Concordo	8	40.0	40.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 57 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.2

Q20.2 - “Dicionário on-line (sites na internet).”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	15.0
Discordo	8	40.0	40.0	55.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	60.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	75.0
Concordo	4	20.0	20.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 58 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.3

Q20.3 - “Dicionário bilíngue (para traduções entre idiomas).”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo	1	5.0	5.0	10.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	15.0
Concordo	9	45.0	45.0	60.0
Concordo Totalmente	8	40.0	40.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 59 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.4

Q20.4 - “Dicionário ilustrado.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	6	30.0	30.0	30.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	45.0
Discordo	3	15.0	15.0	60.0
Concordo	7	35.0	35.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 60 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.5**Q20.5 - “Aplicativos de dicionários.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	7	35.0	35.0	35.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	50.0
Discordo	5	25.0	25.0	75.0
Discordo Minimamente	3	15.0	15.0	90.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	95.0
Concordo	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 61 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 20.6**Q20.6 - “Não tenho acesso a dicionários.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	8	40.0	40.0	60.0
Discordo	8	40.0	40.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O dicionário físico impresso (Q20.1) apresenta mediana igual a 5 e distribuição concentrada nas categorias de concordância, sendo reconhecido por 65% dos estudantes como disponível na escola. Esse predomínio confirma o papel consolidado do suporte impresso como principal referência lexicográfica no ambiente escolar. Da mesma forma, o dicionário bilíngue (Q20.3) também alcança amplo reconhecimento, com 85% de concordância e IIQ = 1, sugerindo que esse tipo de obra circula com relativa regularidade entre os alunos, embora possa ser utilizado mais especificamente em práticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Em contraste, os demais subitens revelam um cenário menos homogêneo. O dicionário on-line (Q20.2) apresenta mediana igual a 2, com 50% de discordância e 15% de indefinição, o que indica baixa familiaridade com esse recurso dentro da escola. A percepção de acesso restrito pode refletir limitações estruturais, como disponibilidade de internet ou de dispositivos eletrônicos, mas também dificuldade de integrar a consulta digital ao planejamento pedagógico cotidiano. O dicionário ilustrado (Q20.4) e os aplicativos de dicionário (Q20.5) apresentam um padrão semelhante de incerteza, pois no primeiro, 30% dos alunos não souberam opinar; no segundo, esse valor chega a 35%. Essa presença expressiva de respostas indecisas sugere tanto desconhecimento sobre a existência desses materiais quanto pouca visibilidade ou circulação no contexto escolar. A predominância de medianas baixas nesses subitens indica que recursos multimodais e digitais ainda não estão incorporados de forma consistente às práticas de consulta dos alunos.

A alternativa “não tenho acesso a dicionários” (Q20.6) apresentou alto índice de discordância (80%, mediana = 1; IIQ = 1), o que reforça que os estudantes reconhecem a presença de dicionários no ambiente escolar, ainda que de modo desigual. O fato de 20% terem assinalado “não sei opinar”, porém, sugere que a sensação de acesso não se distribui igualmente entre todos, podendo refletir diferenças entre turmas, turnos, espaços escolares ou experiências pedagógicas.

A análise inferencial entre Q10 e Q20 confirma essa dissociação entre percepção geral de acesso e diversidade de materiais disponíveis. As correlações de Kendall não revelaram associações estatisticamente significativas entre Q10 e qualquer dos subitens de Q20 ($p > .05$), indicando que a percepção de “ter fácil acesso” ao dicionário não se relaciona de forma consistente com a existência de tipos específicos de obra na escola. Em outras palavras, o aluno que afirma ter acesso não é necessariamente aquele que reconhece maior variedade de dicionários, nem aquele que sabe identificar quais formatos estão ao seu alcance. A única correlação significativa encontrada no bloco Q20 ocorreu entre Q20.1 (dicionário físico) e Q20.6 (não tenho acesso) ($\tau = .437$; $p = .026$), o que representa uma coerência interna do próprio conjunto, mas não contribui para explicar a relação com Q10.

Tabela 62 - Correlação das respostas dos alunos - Questão 10 x Questão 20

Correlações Q10 x Q20						
Q20.1	Q20.2	Q20.3	Q20.4	Q20.5	Q20.6	Q10

Kendall's tau_b	Q20.1	Coefficiente de correlação	1.000	.355	.340	.213	.341	.437*	.065
		Sig. (2-tailed)	.	.057	.082	.258	.068	.026	.727
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q20.2	Coefficiente de correlação	.355	1.000	.123	.100	.190	-.208	-.174
		Sig. (2-tailed)	.057	.	.530	.596	.309	.289	.346
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q20.3	Coefficiente de correlação	.340	.123	1.000	.103	.288	.071	.078
		Sig. (2-tailed)	.082	.530	.	.605	.142	.731	.688
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q20.4	Coefficiente de correlação	.213	.100	.103	1.000	.186	.211	.013
		Sig. (2-tailed)	.258	.596	.605	.	.326	.289	.944
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q20.5	Coefficiente de correlação	.341	.190	.288	.186	1.000	-.100	.084
		Sig. (2-tailed)	.068	.309	.142	.326	.	.611	.652
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q20.6	Coefficiente de correlação	.437*	-.208	.071	.211	-.100	1.000	.183
		Sig. (2-tailed)	.026	.289	.731	.289	.611	.	.348
		N	20	20	20	20	20	20	20
	Q10	Coefficiente de correlação	.065	-.174	.078	.013	.084	.183	1.000
		Sig. (2-tailed)	.727	.346	.688	.944	.652	.348	.
		N	20	20	20	20	20	20	20

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse distanciamento entre percepção geral de acesso (Q10) e reconhecimento da diversidade de materiais (Q20) levanta questões relevantes sobre a dinâmica do uso do dicionário na escola. A presença física do material, especialmente o impresso, não garante que ele esteja disponível em quantidade adequada, nem que seja acessível em momentos significativos de aprendizagem. Além disso, o desconhecimento sobre dicionários digitais, ilustrados ou especializados sugere ausência de práticas que deem visibilidade a esses recursos, o que limita o desenvolvimento de habilidades lexicográficas mais amplas. A consulta permanece, assim, ancorada em um modelo tradicional e pontual, distante de um letramento lexical mais plural e alinhado às demandas contemporâneas.

4.1.6 Frequência de uso e dificuldades enfrentadas

** . A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

* . A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os resultados obtidos, destaca-se a correlação positiva e significativa entre Q2 e Q19.2 ($\tau = .492$; $p = .008$), indicando que os estudantes que relatam utilizar o dicionário com maior frequência também tendem a reconhecer mais dificuldades relacionadas a “entender as definições”. A associação apresenta magnitude moderada e sugere que o aumento da prática de consulta torna mais evidente a necessidade de compreender estruturas definicionais, acepções múltiplas e termos técnicos, aspectos frequentemente identificados como complexos por alunos do Ensino Fundamental. Esse achado dialoga com Ilari (2002), para quem a expansão lexical implica confrontar-se com desafios interpretativos que fazem parte do processo de apropriação do léxico.

Outras associações, embora não tenham atingido o nível de significância convencional, apontam tendências que não devem ser desconsideradas. Q19.3 (“falta de tempo para consultar”) apresentou correlação moderada positiva com Q2 ($\tau = .357$; $p = .054$), sugerindo que os alunos que consultam o dicionário com maior frequência possivelmente percebem mais intensamente os limites temporais para essa ação. Tal percepção pode decorrer da dinâmica das atividades escolares, que nem sempre reservam espaço suficiente para consulta orientada, ou pode refletir um uso mais ativo do dicionário, que naturalmente demanda mais tempo.

O mesmo ocorre com Q19.8 (“não enfrento dificuldades”), que apresentou tendência positiva relevante ($\tau = .350$; $p = .059$), o que pode aparentar paradoxo à primeira vista, pois alunos que usam mais o dicionário também são os que dizem não enfrentar dificuldades. Entretanto, essa relação pode indicar dois movimentos distintos. Por um lado, estudantes com maior prática consolidada podem desenvolver maior fluência operatória, reduzindo a percepção de obstáculos. Por outro, é possível que parte deles utilize o dicionário de forma superficial, buscando apenas o significado mais imediato, sem mobilizar estratégias mais complexas de leitura lexicográfica, o que diminui a percepção de dificuldade, mas não necessariamente indica maior competência. Essa ambiguidade é discutida por Xatara (2001), que alerta para o risco de superestimar a familiaridade dos estudantes com o dicionário quando seu uso é pouco reflexivo.

As demais associações entre Q2 e os itens de Q19 apresentaram valores de p superiores a 0.05, indicando ausência de correlação estatisticamente significativa. Esse resultado reforça a ideia de que a frequência de uso, isoladamente, não determina a natureza ou intensidade das dificuldades encontradas no processo de consulta. Com exceção dos padrões mencionados, as dificuldades parecem distribuídas de maneira relativamente independente da frequência de uso, o que sugere que diferentes perfis de estudantes, tanto aqueles que usam o dicionário com regularidade quanto os que o consultam esporadicamente, enfrentam desafios semelhantes no manuseio da obra.

Tabela 64 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.1

Q19.1 - “Localizar as palavras.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	15.0
Discordo	2	10.0	10.0	25.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	45.0
Concordo	8	40.0	40.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 65 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.2

Q19.2 - “Entender as definições.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	30.0
Discordo	6	30.0	30.0	60.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	70.0
Concordo	4	20.0	20.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 66 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.3

Q19.3 - “Falta de tempo para consultar.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	25.0
Discordo	6	30.0	30.0	55.0
Discordo Minimamente	3	15.0	15.0	70.0

Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	85.0
Concordo	2	10.0	10.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 67 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.4

Q19.4 - “Não encontrar exemplos suficientes para entender o uso das palavras.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	40.0
Discordo	4	20.0	20.0	60.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	65.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	70.0
Concordo	4	20.0	20.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 68 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.5

Q19.5 - “Não entendo as abreviações usadas no dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	6	30.0	30.0	30.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	50.0
Discordo	5	25.0	25.0	75.0
Discordo Minimamente	3	15.0	15.0	90.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	95.0
Concordo	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 69 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.6

Q19.6 - “O dicionário não tem as palavras que procuro.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	35.0
Discordo	5	25.0	25.0	60.0
Discordo Minimamente	3	15.0	15.0	75.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	85.0
Concordo	2	10.0	10.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 70 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.7**Q19.7 - “Não sei usar o dicionário corretamente.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	6	30.0	30.0	45.0
Discordo	6	30.0	30.0	75.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	80.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	90.0
Concordo	1	5.0	5.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 71 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 19.8**Q19.8 - “Não enfrento dificuldades.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	5	25.0	25.0	25.0
Discordo Totalmente	4	20.0	20.0	45.0
Discordo	4	20.0	20.0	65.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	75.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	80.0
Concordo	1	5.0	5.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No conjunto, os dados parecem indicar que o uso mais frequente do dicionário pode contribuir para que os alunos se tornem mais conscientes das dificuldades específicas envolvidas na consulta, especialmente aquelas relacionadas à interpretação das definições e à organização interna do verbete. Essa constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que associam o uso recorrente do dicionário a intervenções didáticas que deem visibilidade às etapas da consulta, permitindo que obstáculos sejam compreendidos como parte constitutiva do aprendizado, e não como barreiras intransponíveis. A articulação entre prática e instrução, conforme defendem Xatara (2001), Pontes (2020) e Carvalho (2019), é fundamental para assegurar que a experiência de consulta deixe de ser ocasional e se converta em oportunidade sistemática de desenvolvimento do letramento lexicográfico.

4.1.7 Consulta ao dicionário e mediação pedagógica

A análise integrada das questões Q16, Q18 e Q21 permite compreender de maneira abrangente tanto a familiaridade dos alunos com o uso do dicionário quanto às estratégias adotadas diante de lacunas lexicais e o papel da mediação docente nesse processo. A Q16 (“Como você procede quando o professor solicita que o dicionário seja utilizado?”) apresentou medianas variando entre 2 e 5, com intervalo interquartilico entre 1 e 5, evidenciando heterogeneidade nas experiências dos estudantes. Os subitens Q16.1 (“Me sinto à vontade e sei como usar”) e Q16.2 (“Tenho alguma dificuldade, mas consigo usar”) mostraram medianas elevadas (5 e 4.5, respectivamente), indicando que a maior parte dos alunos possui confiança relativa no manuseio do dicionário, mesmo quando enfrentam pequenas dificuldades. Em contrapartida, subitens como Q16.3, Q16.4 e Q16.5 apresentaram medianas baixas (2), revelando que ainda existe um grupo de alunos com baixa autonomia lexicográfica, que depende da mediação do professor ou apresenta resistência ao uso do instrumento.

Tabela 72 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.1

Q16.1 - “Me sinto à vontade e sei como usar.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	2	10.0	10.0	20.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	25.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo	9	45.0	45.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 73 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.2

Q16.2 - “Tenho alguma dificuldade, mas consigo usar.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	20.0
Discordo	3	15.0	15.0	35.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	40.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	50.0
Concordo	6	30.0	30.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 74 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.3**Q16.3 - “Tenho muita dificuldade em usar.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	7	35.0	35.0	35.0
Discordo	9	45.0	45.0	80.0
Concordo	3	15.0	15.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 75 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.4**Q16.4 - “Peço ajuda para aprender a usar corretamente.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	10.0
Discordo	9	45.0	45.0	55.0
Concordo Minimamente	3	15.0	15.0	70.0
Concordo	2	10.0	10.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 76 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 16.5**Q16.5 - “Não uso o dicionário mesmo quando é pedido.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	7	35.0	35.0	45.0
Discordo	9	45.0	45.0	90.0
Concordo	1	5.0	5.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q18 (“O que você faz quando não encontra uma palavra ou seu significado?”) apresenta dados complementares, evidenciando as estratégias de enfrentamento das lacunas lexicais. Subitens como Q18.2 (“peço ajuda ao professor ou a um colega”), Q18.3 (“consulto outro dicionário”) e Q18.4 (“releio o texto ou a frase onde a palavra aparece para buscar pistas”) apresentaram medianas iguais a 5, revelando que parte significativa dos estudantes adota estratégias ativas, tanto de mediação humana quanto de inferência contextual, indicando iniciativa e engajamento na construção do sentido lexical. Em contraste, subitens como Q18.7 (“crio um possível significado com base no contexto e sigo em frente”) e Q18.8 (“não

costumo fazer nada”) apresentaram medianas baixas (2 e 1,5), evidenciando que uma parcela dos alunos ainda enfrenta dificuldades para agir de forma autônoma diante de palavras desconhecidas. A dispersão observada nos intervalos interquartílicos reforça a heterogeneidade das práticas, indicando diferentes níveis de desenvolvimento de competência lexical.

Tabela 77 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.1

Q18.1 - “Procuro sinônimos ou palavras relacionadas para entender o contexto.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	20.0
Discordo	1	5.0	5.0	25.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	55.0
Concordo	8	40.0	40.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 78 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.2

Q18.2 - “Peço ajuda ao professor ou a um colega.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	5.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	15.0
Concordo	10	50.0	50.0	65.0
Concordo Totalmente	7	35.0	35.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 79 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.3

Q18.3 - “Consulto outro dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	20.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	30.0
Concordo	11	55.0	55.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 80 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.4

Q18.4 - “Releio o texto ou a frase onde a palavra aparece para buscar pistas.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	5.0
Discordo	1	5.0	5.0	10.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	20.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	40.0
Concordo	9	45.0	45.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 81 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.5**Q18.5 - “Ignoro a palavra e continuo lendo o texto.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	7	35.0	35.0	40.0
Discordo	5	25.0	25.0	65.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	70.0
Concordo Minimamente	4	20.0	20.0	90.0
Concordo	1	5.0	5.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 82 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.6**Q18.6 - “Anoto a palavra para procurar mais tarde.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	35.0
Discordo	2	10.0	10.0	45.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	50.0
Concordo Minimamente	5	25.0	25.0	75.0
Concordo	4	20.0	20.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 83 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.7**Q18.7 - “Crio um possível significado com base no contexto e sigo em frente.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	3	15.0	15.0	30.0
Discordo	6	30.0	30.0	60.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	70.0

Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	75.0
Concordo	3	15.0	15.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 84 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 18.8

Q18.8 - “Não costumo fazer nada.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	5	25.0	25.0	25.0
Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	50.0
Discordo	6	30.0	30.0	80.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	85.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	90.0
Concordo	1	5.0	5.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando relacionamos a Q16 e a Q18, percebe-se que o nível de familiaridade dos alunos com o dicionário influencia diretamente as estratégias adotadas diante de lacunas lexicais. Estudantes que se sentem à vontade para manusear o dicionário (Q16.1 e Q16.2) tendem a recorrer mais frequentemente a estratégias ativas de resolução, como consultar outro dicionário ou reler o contexto (Q18.3 e Q18.4). Por outro lado, aqueles com menor autonomia (Q16.3 a Q16.5) podem apresentar maior dependência de ajuda externa ou adotar posturas mais passivas (Q18.7 e Q18.8), evidenciando que a confiança no uso da obra lexicográfica é pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades inferenciais e metacognitivas na leitura.

A Q21 (“Que tipo de ajuda ou orientação seus professores oferecem para você aprender a usar o dicionário?”) permite identificar como a mediação docente atua nesse cenário. Subitens como Q21.1 (“Explicam como procurar palavras no dicionário”), Q21.2 (“Orientam sobre como entender as definições e os exemplos”), Q21.3 (“Realizam exercícios práticos com o uso do dicionário”) e Q21.4 (“Recomendam o uso do dicionário em atividades na sala de aula ou em tarefas de casa”) apresentaram medianas elevadas (5), indicando que a maioria dos alunos reconhece a atuação frequente e sistemática dos professores na instrução sobre o uso do dicionário. Práticas mais específicas, como Q21.5 (“Demonstram como interpretar transcrições fonéticas e separar sílabas”) e Q21.6 (“Ensinam a usar sinônimos e antônimos”), também foram reconhecidas por 60% a 70% dos estudantes, embora com

dispersão maior, revelando que certos aspectos da microestrutura do dicionário ainda recebem atenção desigual nas turmas. O subitem Q21.9, com mediana baixa (2), evidencia que a apresentação de diferentes tipos de dicionário não é uniforme, apontando lacunas na instrução e na diversificação das estratégias pedagógicas.

Tabela 85 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.1

Q21.1 - “Explicam como procurar palavras no dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	25.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	40.0
Concordo	8	40.0	40.0	80.0
Concordo Totalmente	4	20.0	20.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 86 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.2

Q21.2 - “Orientam sobre como entender as definições e os exemplos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	25.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	35.0
Concordo	10	50.0	50.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 87 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.3

Q21.3 - “Realizam exercícios práticos com o uso do dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	20.0
Discordo	2	10.0	10.0	30.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	35.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	40.0
Concordo	10	50.0	50.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 88 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.4

Q21.4 - “Recomendam o uso do dicionário em atividades na sala de aula ou em tarefas de casa.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	15.0
Discordo	2	10.0	10.0	25.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	35.0
Concordo	8	40.0	40.0	75.0
Concordo Totalmente	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 89 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.5**Q21.5 - “Demonstram como interpretar transcrições fonéticas e separar sílabas.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	25.0
Discordo	3	15.0	15.0	40.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	45.0
Concordo	8	40.0	40.0	85.0
Concordo Totalmente	3	15.0	15.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 90 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.6**Q21.6 - “Ensinam a usar sinônimos e antônimos.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	10.0	10.0	10.0
Discordo Totalmente	2	10.0	10.0	20.0
Discordo	1	5.0	5.0	25.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo	12	60.0	60.0	90.0
Concordo Totalmente	2	10.0	10.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 91 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.7**Q21.7 - “Dão exemplos de como o dicionário pode ajudar a melhorar a escrita e a leitura.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	15.0	15.0	15.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	20.0
Discordo	1	5.0	5.0	25.0
Discordo Minimamente	1	5.0	5.0	30.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	40.0

Concordo	6	30.0	30.0	70.0
Concordo Totalmente	6	30.0	30.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 92 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.8

Q21.8 - “Apresentam diferentes tipos de dicionários e suas funções.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	5.0	5.0	5.0
Discordo Totalmente	1	5.0	5.0	10.0
Discordo	2	10.0	10.0	20.0
Discordo Minimamente	2	10.0	10.0	30.0
Concordo Minimamente	1	5.0	5.0	35.0
Concordo	8	40.0	40.0	75.0
Concordo Totalmente	5	25.0	25.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 93 - Frequência das respostas dos alunos - Questão 21.9

Q21.9 - “Não realizam atividades ou orientações específicas com o dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	20.0	20.0	20.0
Discordo Totalmente	5	25.0	25.0	45.0
Discordo	8	40.0	40.0	85.0
Concordo Minimamente	2	10.0	10.0	95.0
Concordo Totalmente	1	5.0	5.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A relação entre Q16, Q18 e Q21 evidencia que a mediação docente é determinante para transformar o dicionário em instrumento de aprendizagem efetivo. Os alunos que recebem instrução clara, exercícios práticos e recomendações consistentes (Q21) apresentam maior confiança no manuseio da obra (Q16) e desenvolvem estratégias autônomas de resolução de lacunas lexicais (Q18). Por outro lado, a ausência ou insuficiência de orientação docente está associada a menor autonomia e ao uso de estratégias menos eficientes, como ignorar palavras ou não tentar inferir significados. Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de ações pedagógicas que articulem instrução explícita sobre a estrutura e as funções do dicionário, incentivo ao uso ativo e reflexivo do instrumento, e desenvolvimento

de estratégias cognitivas e inferenciais, promovendo leitores mais críticos, autônomos e proficientes em seu letramento lexical.

Em síntese, a análise integrada das três questões demonstra que o uso eficaz do dicionário depende tanto da familiaridade e segurança dos alunos na consulta da obra (Q16), quanto da aplicação de estratégias de compreensão lexical (Q18), mediadas por orientação docente consistente e sistemática (Q21). A articulação entre instrução, prática e autonomia é, portanto, central para consolidar o dicionário como recurso pedagógico estratégico, integrando leitura, escrita e expansão do repertório lexical.

4.1.8 Considerações parciais da análise quantitativa do questionário dos alunos

A análise integrada das vinte e uma questões do questionário dos alunos revela um panorama complexo sobre a relação dos estudantes com o dicionário escolar, permitindo discutir de forma aprofundada as hipóteses da pesquisa. Os dados dialogam diretamente com a hipótese principal, segundo a qual o ensino sistemático do uso do dicionário, quando articulado às práticas de leitura, contribui para o desenvolvimento das habilidades de consulta e fortalece a autonomia e a competência leitora dos estudantes. De modo geral, observa-se que os alunos valorizam o dicionário, reconhecendo sua utilidade para compreender textos, esclarecer dúvidas de vocabulário e melhorar o desempenho escolar (Q1, Q9, Q11). Essa percepção favorável e a disposição para recorrer ao recurso constituem uma base importante para o desenvolvimento das habilidades lexicográficas, sugerindo que o dicionário se insere simbolicamente no repertório de estratégias dos estudantes.

No entanto, essa valorização não se converte plenamente em competências complexas, o que indica que a instrução existente é insuficiente para consolidar um letramento lexicográfico mais robusto. Os alunos relatam ter recebido orientação dos professores (Q4, Q7) e afirmam sentir-se capazes de consultar um verbete (Q4, Q6, Q17), mas essa autonomia percebida se revela limitada quando examinamos habilidades mais exigentes, como seleção adequada de acepções de acordo com o contexto, leitura crítica de marcas lexicográficas, exploração da microestrutura em profundidade, comparação entre obras ou articulação do dicionário a práticas de produção textual (Q5, Q13.5-Q13.8, Q14.2-Q14.8, Q15.4-Q15.6, Q17.2-Q17.4). Assim, os dados mostram que a hipótese principal se confirma parcialmente, pois há indícios de que a instrução favorece o desenvolvimento de habilidades básicas, mas

esse processo não se estende de modo consistente às habilidades mais sofisticadas, cuja aprendizagem depende de intervenções pedagógicas intencionais e continuadas.

As hipóteses secundárias encontram suporte semelhante. A primeira delas afirma que alunos com maior conhecimento da macroestrutura e da microestrutura apresentam maior apropriação das habilidades de consulta. As respostas sobre organização alfabética, identificação de palavras e elementos básicos do verbete (Q13, Q14, Q17) mostram que parte dos estudantes compreende aspectos estruturais essenciais do dicionário. Esses mesmos alunos tendem a relatar maior facilidade em localizar informações e interpretar definições. No entanto, o domínio estrutural permanece restrito, pois muitos alunos não reconhecem classes gramaticais com segurança, não exploram informações etimológicas, ignoram marcas de uso e consultam apenas o significado imediato, sem considerar acepções secundárias. Isso explica por que a hipótese se confirma apenas parcialmente, embora exista relação entre conhecimento estrutural e uso, esse conhecimento é superficial e insuficiente para produzir competências complexas.

A segunda hipótese secundária, que relaciona frequência de uso do dicionário, instrução recebida e presença de habilidades de consulta nas práticas pedagógicas a maiores índices de autonomia, também encontra respaldo nos dados, ainda que com nuances importantes. Alunos que afirmam utilizar o dicionário com maior frequência (Q2) tendem a relatar mais confiança em sua capacidade de consulta e maior consciência de como o recurso pode apoiar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os resultados sugerem que o uso frequente não garante, por si só, o desenvolvimento de habilidades refinadas. A relação entre Q2 (frequência) e Q19 (dificuldades) revela que alunos que consultam o dicionário com mais frequência reconhecem com maior nitidez os desafios da prática, como compreender determinadas informações do verbete, selecionar acepções adequadas ao contexto ou localizar palavras que apresentam dificuldades ortográficas. Essa combinação sugere que a frequência expõe os estudantes às potencialidades e limitações do dicionário, mas apenas a instrução explícita transforma essa exposição em aprendizagem significativa. Assim, a hipótese secundária se confirma, mas novamente de modo parcial, pois frequência e instrução contribuem para a autonomia percebida e para algumas habilidades básicas, porém não promovem, de forma uniforme, níveis elevados de eficiência se não houver mediação sistemática.

As tensões internas aos dados ajudam a compreender por que as hipóteses se confirmam apenas parcialmente. A primeira delas envolve a dissociação entre disponibilidade e uso efetivo. Embora os alunos considerem os dicionários suficientes e adequados (Q8) e relatem facilidade de acesso (Q10, Q20), isso não se reflete em uma frequência de uso elevada. Esse descompasso confirma a literatura que aponta que o acesso, isoladamente, não garante apropriação pedagógica; o letramento lexicográfico depende de instrução, mediação e integração às práticas de leitura e escrita. Outra tensão significativa refere-se à discrepância entre autonomia percebida e autonomia real. Os alunos afirmam saber consultar o dicionário, mas essa percepção, quando confrontada com habilidades declaradas mais específicas, revela-se frequentemente superestimada. Tal movimento confirma que os estudantes constroem uma imagem positiva de suas habilidades, embora mobilizem estratégias superficiais e limitem o uso a funções imediatas, como verificar ortografia, encontrar significados ou checar pronúncia (Q15.1-Q15.3, Q15.7). A dimensão reflexiva, que envolve comparar verbetes, analisar classes gramaticais, compreender marcas de uso, explorar informações etimológicas ou relacionar acepções ao contexto, permanece pouco explorada.

A análise também evidencia a tensão entre repertório restrito de obras e percepção de competência. Os alunos afirmam reconhecer diferenças entre dicionários (Q3), mas a Q12 revela conhecimento real limitado a poucos títulos, geralmente associados a nomenclaturas atrativas, como “dicionário didático”. Isso reforça a ideia de que a percepção de competência na comparação entre obras é, em grande medida, construída sobre experiências fragmentadas e influenciada por fatores extrínsecos, não necessariamente pela exploração crítica da diversidade lexicográfica. Por fim, a relação entre frequência de uso e dificuldades percebidas ($Q2 \times Q19$) indica que o uso mais habitual não conduz automaticamente a maior proficiência; ao contrário, muitas vezes apenas torna o aluno mais consciente dos desafios que enfrenta, reforçando a necessidade de práticas de ensino explícitas e permanentes.

Em síntese, os dados quantitativos mostram que as hipóteses da pesquisa se confirmam em sua direção geral, mas com limites importantes. A instrução contribui, mas ainda de forma parcial; o conhecimento estrutural influencia positivamente o uso, mas permanece superficial; a frequência de consulta favorece a autonomia percebida, mas não garante o domínio de habilidades complexas. O quadro resultante revela estudantes motivados, com percepção positiva da utilidade do dicionário, mas ainda com repertório limitado, autonomia incompleta e um letramento lexicográfico em desenvolvimento, que

depende de intervenções pedagógicas contínuas, articuladas e planejadas para se consolidar. A próxima seção discutirá os resultados referentes aos professores, permitindo estabelecer relação entre as percepções, práticas e competências de ambos os grupos e aprofundar a compreensão sobre o uso pedagógico do dicionário no contexto escolar.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DOS PROFESSORES

O questionário, composto por vinte e três questões, foi aplicado nos dias 2 e 5 de junho de 2025 a sete professores do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal, com o objetivo de identificar concepções, práticas, experiências e desafios relacionados ao uso do dicionário escolar em sala de aula. Os itens abrangeram formação docente, modos de utilização do dicionário em atividades didáticas, frequência e finalidades de uso, conhecimento sobre suas funcionalidades e dificuldades percebidas nos alunos.

A análise dos dados foi realizada no software *IBM SPSS Statistics* (versão 27), utilizando estatísticas descritivas não paramétricas, adequadas à natureza ordinal das respostas e ao tamanho reduzido da amostra ($N = 7$), conforme recomendações de Dancey e Reidy (2006). Foram calculadas medidas de tendência central (mediana e moda) e dispersão (intervalo interquartil, valores mínimo e máximo) para caracterizar o comportamento das variáveis (APÊNDICES K e L). Seguindo Akoglu (2018) e Cohen (1988), os resultados foram interpretados como exploratórios, evitando generalizações devido ao baixo poder estatístico.

Diante do volume de informações, foram selecionadas as variáveis mais alinhadas aos objetivos e hipóteses da pesquisa, priorizando aspectos com maior potencial explicativo. Os resultados descritivos e as análises de correlação apresentados a seguir buscam evidenciar possíveis associações entre concepções, práticas docentes e o uso pedagógico do dicionário escolar.

4.3.1 Perfil dos participantes

A idade dos docentes apresentou mediana 5, variando de 1 a 6, evidenciando um grupo majoritariamente de faixas etárias intermediárias, mas com presença de professores mais jovens e mais experientes. O tempo de magistério teve mediana 4, com leve assimetria,

indicando predominância de experiência intermediária, embora também incluísse iniciantes e profissionais de longa carreira.

Tabela 94 - Frequência das respostas da idade dos professores

Idade				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
25 a 30 anos	1	14.3	14.3	14.3
31 a 35 anos	1	14.3	14.3	28.6
36 a 40 anos	1	14.3	14.3	42.9
46 a 50 anos	3	42.9	42.9	85.7
51 a 55 anos	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 95 - Frequência do tempo de magistério dos professores

Tempo de Magistério				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
0 a 5 anos	1	14.3	14.3	14.3
6 a 10 anos	2	28.6	28.6	42.9
16 a 20 anos	3	42.9	42.9	85.7
25 a 30 anos	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 96 - Frequência do componente curricular que o professor atua

Língua				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
L1 - Língua Materna	3	42.9	42.9	42.9
L2 - Língua Estrangeira	3	42.9	42.9	85.7
L3 - As duas	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 97 - Frequência da escola que o professor atua

Escola				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
E1	5	71.4	71.4	71.4
E2	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados mostram que a amostra reúne docentes com diferentes perfis e trajetórias, o que pode influenciar tanto a familiaridade quanto às percepções sobre o uso pedagógico do dicionário.

4.3.2 Análise das questões

As vinte e três questões aplicadas aos professores foram respondidas em escala de 0 (não sei opinar) a 6 (concordo totalmente), permitindo identificar tendências de percepção, atitudes e práticas relacionadas ao uso do dicionário escolar e à mediação pedagógica. A análise descritiva baseou-se em medidas de tendência central (mediana e moda) e de dispersão (intervalo interquartil e valores extremos), adequadas ao número reduzido de participantes ($N = 7$) e à natureza ordinal dos dados. A mediana e o IIQ foram priorizados por serem menos sensíveis a valores extremos, possibilitando avaliar tanto o nível de concordância quanto o grau de homogeneidade das respostas. A seguir, apresenta-se a tabela com a análise estatística descritiva.

Tabela 98 - Estatística descritiva do questionário dos professores

	Estatística							Percentis		
	N		Mediana	Moda	Faixa	Mínimo	Máximo	25	50	75
	Válido	Ausente								
Idade	7	0	5.00	5	5	1	6	2.00	5.00	5.00
Tempo	7	0	4.00	4	5	1	6	2.00	4.00	4.00
Magistério										
L	7	0	2.00	1ª	2	1	3	1.00	2.00	2.00
Escola	7	0	1.00	1	1	1	2	1.00	1.00	2.00
Q1	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q2	7	0	5.00	5	5	0	5	4.00	5.00	5.00
Q3	7	0	5.00	5	2	4	6	4.00	5.00	6.00
Q4	7	0	5.00	5	3	2	5	3.00	5.00	5.00
Q5	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	5.00
Q6	7	0	5.00	5	2	4	6	4.00	5.00	6.00
Q7	7	0	5.00	5	2	4	6	4.00	5.00	6.00
Q8	7	0	4.00	4	5	0	5	4.00	4.00	5.00
Q9	7	0	4.00	4	3	2	5	3.00	4.00	4.00
Q10	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	5.00
Q11	7	0	4.00	5	5	0	5	3.00	4.00	5.00
Q12	7	0	5.00	5	2	4	6	4.00	5.00	6.00
Q13.1	7	0	2.00	0	5	0	5	.00	2.00	4.00
Q13.2	7	0	.00	0	4	0	4	.00	.00	2.00

Q13.3	7	0	4.00	0 ^a	6	0	6	.00	4.00	5.00
Q13.4	7	0	4.00	5	5	0	5	.00	4.00	5.00
Q13.5	7	0	2.00	5	5	0	5	1.00	2.00	5.00
Q13.6	7	0	.00	0	5	0	5	.00	.00	2.00
Q14.1	7	0	5.00	5	6	0	6	.00	5.00	5.00
Q14.2	7	0	1.00	0	6	0	6	.00	1.00	5.00
Q14.3	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q14.4	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q14.5	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q14.6	7	0	5.00	5 ^a	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q14.7	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q14.8	7	0	5.00	6	6	0	6	3.00	5.00	6.00
Q14.9	7	0	2.00	2	4	1	5	1.00	2.00	2.00
Q15.1	7	0	4.00	5	5	0	5	2.00	4.00	5.00
Q15.2	7	0	5.00	5	5	0	5	.00	5.00	5.00
Q15.3	7	0	.00	0	5	0	5	.00	.00	5.00
Q15.4	7	0	.00	0	6	0	6	.00	.00	.00
Q15.5	7	0	3.00	0 ^a	5	0	5	.00	3.00	5.00
Q15.6	7	0	2.00	0	5	0	5	.00	2.00	5.00
Q15.7	7	0	.00	0	6	0	6	.00	.00	5.00
Q15.8	7	0	5.00	5	6	0	6	.00	5.00	5.00
Q15.9	7	0	2.00	1 ^a	6	0	6	1.00	2.00	5.00
Q16.1	7	0	5.00	5	6	0	6	5.00	5.00	6.00
Q16.2	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q16.3	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q16.4	7	0	5.00	5 ^a	6	0	6	2.00	5.00	6.00
Q16.5	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q16.6	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q16.7	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q16.8	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q16.9	7	0	2.00	2	1	1	2	1.00	2.00	2.00
Q17.1	7	0	3.00	0	5	0	5	.00	3.00	4.00
Q17.2	7	0	5.00	5 ^a	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q17.3	7	0	6.00	6	2	4	6	5.00	6.00	6.00
Q17.4	7	0	4.00	5	4	1	5	2.00	4.00	5.00
Q17.5	7	0	5.00	5	0	5	5	5.00	5.00	5.00
Q17.6	7	0	4.00	4	3	2	5	4.00	4.00	5.00
Q17.7	7	0	4.00	4 ^a	5	0	5	4.00	4.00	5.00
Q17.8	7	0	2.00	1	4	1	5	1.00	2.00	4.00
Q18.1	7	0	5.00	5	6	0	6	.00	5.00	5.00
Q18.2	7	0	4.00	4	4	1	5	4.00	4.00	5.00
Q18.3	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q18.4	7	0	5.00	5	3	3	6	4.00	5.00	5.00
Q18.5	7	0	1.00	1 ^a	2	0	2	1.00	1.00	2.00
Q19.1	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q19.2	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q19.3	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	5.00
Q19.4	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q19.5	7	0	5.00	5 ^a	4	2	6	5.00	5.00	6.00
Q19.6	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00

Q19.7	7	0	1.00	1	1	1	2	1.00	1.00	2.00
Q20.1	7	0	5.00	5	4	2	6	5.00	5.00	5.00
Q20.2	7	0	2.00	2	6	0	6	1.00	2.00	5.00
Q20.3	7	0	4.00	2	3	2	5	2.00	4.00	5.00
Q20.4	7	0	5.00	5	6	0	6	4.00	5.00	5.00
Q20.5	7	0	4.00	4	5	0	5	2.00	4.00	5.00
Q20.6	7	0	2.00	2	5	0	5	2.00	2.00	5.00
Q20.7	7	0	1.00	1 ^a	2	0	2	1.00	1.00	2.00
Q21.1	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q21.2	7	0	5.00	5 ^a	6	0	6	2.00	5.00	6.00
Q21.3	7	0	5.00	6	6	0	6	4.00	5.00	6.00
Q21.4	7	0	5.00	5	2	4	6	4.00	5.00	6.00
Q21.5	7	0	4.00	4	2	4	6	4.00	4.00	6.00
Q21.6	7	0	1.00	1	3	0	3	1.00	1.00	3.00
Q22.1	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q22.2	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q22.3	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q22.4	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q22.5	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q22.6	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q22.7	7	0	5.00	5 ^a	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q22.8	7	0	5.00	5	2	4	6	5.00	5.00	6.00
Q22.9	7	0	5.00	5	1	5	6	5.00	5.00	6.00
Q22.10	7	0	6.00	6	1	5	6	5.00	6.00	6.00
Q22.11	7	0	1.00	1	1	1	2	1.00	1.00	2.00
Q23.1	7	0	1.00	1 ^a	2	0	2	1.00	1.00	2.00
Q23.2	7	0	2.00	2	6	0	6	1.00	2.00	4.00
Q23.3	7	0	5.00	6	2	4	6	4.00	5.00	6.00
Q23.4	7	0	1.00	1	4	1	5	1.00	1.00	2.00
Q23.5	7	0	5.00	5	3	2	5	3.00	5.00	5.00

a. Existem vários modos. O menor valor é exibido.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base na análise da tabela descritiva e das frequências, busca-se examinar a distribuição percentual e a recorrência das respostas, a fim de identificar indícios sobre as percepções, experiências e hábitos dos estudantes em relação aos temas investigados. Essa leitura permite compreender o panorama apresentado pelo grupo, situando os resultados no contexto educacional da pesquisa.

Em seguida, os resultados serão organizados por eixos temáticos, reunindo as questões em conjuntos de sentido que evidenciam tendências gerais, particularidades e possíveis relações entre conhecimento, atitudes e práticas declaradas pelos participantes.

4.3.3 Condições de Acesso e Adequação do Dicionário Escolar

A análise conjunta das questões Q1, Q4, Q5 e Q6 revela um quadro coerente e majoritariamente positivo sobre as percepções docentes a respeito do dicionário escolar e de seu uso pedagógico. Os resultados evidenciam que os professores reconhecem o potencial formativo desse instrumento, manifestam capacidade de avaliar criticamente as obras lexicográficas disponíveis e demonstram, ainda que com variação moderada, compreensão da estrutura que compõe os dicionários. Na Q1, observa-se uma concordância amplamente majoritária acerca da utilidade pedagógica do dicionário, com 85,7% dos respondentes afirmando concordar ou concordar totalmente com a afirmação. A combinação entre mediana e moda iguais a 5, a baixa dispersão ($IIQ = 1$) e a leve assimetria negativa indicam não apenas consenso, mas também estabilidade dessas percepções, sugerindo que o dicionário já ocupa um lugar consolidado nas concepções docentes sobre ensino e aprendizagem. Essa visão se articula com a literatura, que destaca o papel mediador do dicionário no desenvolvimento da autonomia leitora e do repertório lexical dos estudantes, reforçando que o reconhecimento docente está alinhado às orientações do PNLD Dicionários e às contribuições teóricas de Béjoint (2010), Welker (2008) e Krieger e Finatto (2020).

Tabela 99 - Frequência das respostas dos professores - Questão 1

Q1 - "Na minha opinião, o dicionário é um instrumento útil de aprendizagem e utilizo em minhas aulas como instrumento pedagógico."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	4	57.1	57.1	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entretanto, quando os professores avaliam a adequação lexicográfica dos dicionários disponibilizados às faixas etárias atendidas (Q4), surgem nuances importantes. Embora 57,1% concordam totalmente que as obras são adequadas, o restante manifesta algum grau de discordância ou incerteza, o que amplia a variação observada nos dados, como mostram a assimetria negativa mais acentuada (-1.14) e o $IIQ = 2$. Esses resultados sugerem que, apesar de reconhecerem o valor pedagógico do dicionário, parte dos professores identifica limitações nos materiais utilizados, seja pela complexidade do vocabulário, pela falta de clareza nas definições ou pela ausência de recursos gráficos e elementos que facilitem a consulta pelos

estudantes. Essa heterogeneidade interpretativa pode refletir tanto a diversidade de obras em circulação nas escolas quanto lacunas formativas no que diz respeito à avaliação crítica de materiais lexicográficos. Ainda assim, o predomínio da concordância reafirma que, de modo geral, os docentes percebem coerência entre as propostas lexicográficas e o perfil dos alunos, o que sustenta a continuidade da discussão sobre o uso pedagógico do dicionário.

Tabela 100 - Frequência das respostas dos professores - Questão 4

Q4 - "Os dicionários possuem proposta lexicográfica adequada à faixa etária dos alunos."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise da Q5 reforça essa tendência de percepções favoráveis, ao evidenciar um consenso ainda mais robusto em relação à capacidade docente de identificar semelhanças e diferenças entre dicionários escolares. A mediana e a moda iguais a 5, associadas ao $IIQ = 0$, demonstram uniformidade nas respostas, indicando que os professores não apenas utilizam o dicionário, mas possuem um olhar crítico sobre as especificidades das obras. Esse resultado sugere maturidade conceitual e domínio das características lexicográficas que distinguem diferentes dicionários escolares, o que amplia a capacidade docente de orientar os alunos em práticas de consulta mais qualificadas. Assim, a familiaridade manifestada pelos professores revela competência para avaliar elementos como a organização das entradas, a complexidade das definições, o uso de exemplos contextualizados e a presença de marcas gramaticais, aspectos essenciais para uma escolha pedagógica criteriosa do material. Essa habilidade é particularmente relevante quando se considera a diversidade de obras distribuídas pelo PNLD e comercializadas pelo mercado editorial, reiterando a importância de que o professor seja capaz de selecionar o dicionário mais adequado aos objetivos didáticos e às necessidades linguísticas dos estudantes.

Tabela 101 - Frequência das respostas dos professores - Questão 5

Q5 - "Consigo identificar semelhanças e diferenças entre os dicionários escolares que utilizo."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado

Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	5	71.4	71.4	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Por fim, a Q6 complementa esse panorama ao investigar a autopercepção docente sobre o conhecimento da macroestrutura e da microestrutura dos dicionários. Embora a maioria dos participantes tenha indicado concordância quanto à clareza desses conceitos, a presença de respostas intermediárias sugere que nem todos se sentem igualmente seguros em relação à compreensão detalhada das estruturas lexicográficas. A mediana e a moda igual a 5 reforçam a predominância de autoconfiança, mas o $IIQ = 2$ e a curtose levemente negativa apontam para uma distribuição mais dispersa, indicando que a apropriação plena desses conhecimentos não é homogênea. Esses resultados convergem com a literatura sobre formação docente em Lexicografia Pedagógica, que destaca a necessidade de aprofundar o domínio técnico sobre os elementos estruturais do dicionário para potencializar seu uso como ferramenta de letramento lexical e de desenvolvimento de habilidades de consulta. A compreensão da organização dos verbetes, das marcas linguísticas e dos diferentes componentes da macro e microestrutura é crucial para que o professor possa conduzir os alunos a um uso crítico do dicionário, que vá além da busca de definições e envolva reflexão sobre sentidos, usos e relações semânticas.

Tabela 102 - Frequência das respostas dos professores - Questão 6

Q6 - "Tenho clareza de como a estrutura do dicionário é organizada (macroestrutura e microestrutura) e para que serve cada elemento."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	28.6
Concordo	3	42.9	42.9	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A integração das análises dessas quatro questões revela um conjunto consistente de percepções positivas e competências docentes relacionadas ao uso do dicionário escolar, embora ainda permeado por desafios que envolvem tanto a avaliação crítica das obras quanto o aprofundamento do conhecimento sobre sua estrutura interna. Os resultados indicam que os

professores valorizam o dicionário e reconhecem seu potencial pedagógico, demonstram capacidade de avaliar diferentes obras lexicográficas e manifestam, em maior ou menor medida, domínio sobre a organização dos dicionários. No entanto, também apontam para a necessidade de ações formativas contínuas que consolidem esses saberes, especialmente no que se refere à compreensão técnica da macroestrutura e microestrutura e à análise da adequação das obras ao perfil dos estudantes. Assim, a análise integrada de Q1, Q4, Q5 e Q6 compõe um quadro que articula valorização teórica, disposição ao uso pedagógico e consciência crítica sobre os materiais, constituindo uma base para interpretar as questões subsequentes e aprofundar a discussão sobre as práticas docentes de leitura, escrita e desenvolvimento lexical em sala de aula.

4.3.4 Estratégias, uso e condições de ensino do dicionário escolar

A análise integrada das questões Q8, Q9, Q10 e Q12, revela um panorama complexo, no qual coexistem reconhecimento do potencial pedagógico do dicionário escolar, limitações estruturais e desafios relativos à formação docente. A questão Q8, “Utilizo estratégias didáticas específicas para ensinar meus alunos a usarem o dicionário escolar”, apresenta mediana e moda iguais a 4, IIQ = 1 e valores variando entre 0 e 5, além de curtose elevada (5.43) e forte assimetria negativa (-2.21). Esses indicadores sugerem uma distribuição polarizada, com concentração das respostas nos níveis moderados de concordância, mas também com casos isolados de discordância total ou ausência de posicionamento, como demonstra a presença de um docente (14,3%) que declarou “não sei opinar”. Em termos de frequência, pouco mais da metade dos participantes (57,1%) afirmou concordar minimamente com a afirmação, enquanto 28,6% concordam e 14,3% não souberam responder. No conjunto, esses achados revelam que, embora os professores reconheçam a importância do dicionário, o uso de estratégias didáticas sistemáticas para ensinar seu manuseio ainda não está consolidado. Tal cenário reflete a falta de formação específica, tempo pedagógico reduzido ou ausência de propostas curriculares estruturadas, o que contribui para práticas pontuais, fragmentadas e pouco aprofundadas.

Tabela 103 - Frequência das respostas dos professores - Questão 8

Q8 - "Utilizo estratégias didáticas específicas para ensinar meus alunos a usarem o dicionário escolar."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	4	57.1	57.1	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse quadro de intencionalidade pedagógica limitada reverbera na questão seguinte. A Q9, “Os alunos utilizam o dicionário de maneira regular e eficiente em sala de aula”, apresenta mediana e moda igual a 4, IIQ = 1 e valores variando entre 2 e 5, com curtose moderada (1.24) e assimetria negativa (−0.86). Embora haja maior concentração de respostas nos níveis de concordância, a variação entre os participantes indica percepções distintas sobre a frequência e a qualidade do uso do dicionário pelos alunos. Em termos de frequência, 57,1% dos docentes concordam minimamente com a afirmação, indicando que os estudantes utilizam o dicionário apenas de modo ocasional e parcialmente eficiente; 14,3% concordam plenamente, e 28,6% expressam algum grau de discordância. Esses resultados reforçam o descompasso identificado em Q8, pois ainda que os professores valorizem o instrumento, sua presença nas práticas pedagógicas permanece intermitente, muitas vezes acionada apenas em situações pontuais. Essa irregularidade impede o desenvolvimento de habilidades lexicográficas mais profundas, como localizar entradas, interpretar definições, compreender marcas gramaticais e integrar informações semânticas ao contexto de leitura e escrita, habilidades que, conforme Béjoint (2010) e Welker (2008), exigem mediação constante e intencionalidade pedagógica.

Tabela 104 - Frequência das respostas dos professores - Questão 9

Q9 - "Os alunos utilizam o dicionário de maneira regular e eficiente em sala de aula."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	4	57.1	57.1	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Apesar das limitações observadas em Q8 e Q9, há forte consenso acerca dos benefícios do uso adequado do dicionário para o desempenho dos alunos. A Q10, “Vejo diferenças significativas no desempenho dos alunos que usam o dicionário de forma eficaz em comparação com os que não usam”, apresenta mediana e moda igual a 5, IIQ = 0 e valores variando entre 4 e 6, o que indica concordância praticamente unânime no grupo. Os dados de frequência corroboram essa tendência: 85,7% dos docentes concordam ou concordam totalmente com a afirmação, enquanto 14,3% manifestam concordância mínima. A ausência de dispersão e a concentração absoluta das respostas nos níveis superiores demonstram que os professores reconhecem de forma consistente que o uso eficaz do dicionário está associado ao aprimoramento do desempenho linguístico dos alunos. Tal percepção evidencia maturidade conceitual do grupo quanto ao papel do dicionário na ampliação do repertório lexical, na precisão vocabular, no desenvolvimento de estratégias de consulta e na construção de autonomia leitora. No entanto, quando articulados aos resultados de Q8 e Q9, esses dados revelam uma lacuna importante, pois embora os docentes percebam os benefícios, isso não se traduz, de maneira equivalente, em práticas sistematizadas que ensinem os alunos a utilizar o dicionário de forma contínua, estratégica e crítica. Esse descompasso confirma que o reconhecimento teórico não garante, por si só, a consolidação de práticas pedagógicas consistentes.

Tabela 105 - Frequência das respostas dos professores - Questão 10

Q10 - "Vejo diferenças significativas no desempenho dos alunos que usam o dicionário de forma eficaz em comparação com os que não usam."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	5	71.4	71.4	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa fragilidade entre potencial percebido e prática efetiva reaparece na Q12, “Melhorias na acessibilidade, disponibilidade e formação para o uso do dicionário poderiam aprimorar o ensino em sala de aula”. Com mediana igual a 5, IIQ = 2 e valores variando entre 4 e 6, a questão evidencia concordância elevada, ainda que com dispersão moderada. A tabela de frequência confirma essa tendência: 71,5% dos docentes concordam ou concordam totalmente, enquanto 28,6% manifestam concordância mínima, não houve respostas

negativas. Os dados apontam para um consenso entre os professores quanto à necessidade de melhores condições materiais e formativas para o uso do dicionário, indicando que o funcionamento desse recurso depende não apenas da iniciativa individual, mas também da presença de políticas institucionais que garantam acesso equitativo e formação continuada. As respostas evidenciam que os docentes reconhecem limitações concretas relacionadas à disponibilidade de dicionários atualizados, à quantidade adequada de exemplares, à existência de versões digitais acessíveis e à oferta de formação específica em lexicografia pedagógica. Tais condições são essenciais para que o dicionário deixe de ser um recurso eventual e passe a integrar, de fato, a rotina de ensino.

Tabela 106 - Frequência das respostas dos professores - Questão 12

Q12 - "Melhorias na acessibilidade, disponibilidade e formação para o uso do dicionário poderiam aprimorar o ensino em sala de aula."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	28.6
Concordo	3	42.9	42.9	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A articulação entre Q8, Q9, Q10 e Q12 revela, assim, um quadro coerente, pois os professores valorizam o dicionário, reconhecem seus benefícios para o desempenho dos alunos e compreendem que seu uso pedagógico depende de melhorias estruturais e formativas. Contudo, as práticas efetivas ainda se mostram pouco sistematizadas, marcadas pela intermitência e pela falta de estratégias específicas para o ensino das habilidades de consulta. A combinação entre valorização teórica elevada (Q10 e Q12) e prática pedagógica limitada (Q8 e Q9) indica a necessidade de políticas de formação e de investimento institucional que conectam essas duas dimensões. Em síntese, a análise integrada evidencia que, embora o grupo de professores seja pequeno, sua percepção converge para a importância de fortalecer o letramento lexicográfico tanto por meio de estratégias didáticas contínuas quanto pela ampliação de condições materiais e formativas que deem suporte ao uso qualificado do dicionário em sala de aula.

4.3.5 Disponibilidade de recursos, uso do dicionário e formação docente

A análise das respostas docentes relativas ao conjunto de questões Q13, Q15, Q19 e Q23, revelou um quadro marcado pela heterogeneidade das percepções, pela presença de lacunas formativas e pela coexistência de consenso em práticas consolidadas com incertezas sobre políticas públicas e recursos lexicográficos.

A Q13, dedicada ao conhecimento dos professores sobre políticas governamentais relacionadas a dicionários escolares, apresentou o conjunto mais disperso de respostas de todo o bloco dos docentes. Os valores de mediana variaram entre 0 e 4, acompanhados de intervalos interquartílicos amplos, como os IIQ = 4 e IIQ = 5 observados em diferentes subitens, revelando alta variabilidade e significativa insegurança dos docentes quanto à existência, continuidade e natureza das políticas públicas federais voltadas ao dicionário escolar. No item Q13.1, “Há programas de distribuição de dicionários para as escolas públicas”, a mediana igual a 2 e o IIQ = 4, somados ao percentual expressivo de respostas “não sei opinar” (42,9%), evidenciam que grande parte dos participantes desconhece a trajetória de iniciativas como o PNLD-Dicionários ou não percebe sua presença nas escolas atualmente. Essa incerteza reaparece em Q13.2, cuja mediana igual a 0 e predominância de respostas indecisas (57,1%) indicam percepções frágeis sobre a regularidade da reposição de exemplares, possivelmente associadas à interrupção, há mais de uma década, das políticas federais específicas para dicionários.

Tabela 107 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.1

Q13.1 - “Há programas de distribuição de dicionários para as escolas públicas.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	42.9	42.9	42.9
Discordo	1	14.3	14.3	57.1
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 108 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.2

Q13.2 - “As escolas recebem dicionários regularmente como material didático.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	57.1	57.1	57.1
Discordo	2	28.6	28.6	85.7
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ainda que alguns subitens apresentem medianas mais elevadas, como Q13.3 e Q13.4 (ambas com mediana 4), o alto IIQ registrado (5 em ambos os casos) demonstra que, mesmo quando há reconhecimento de que existem obras graduadas por complexidade ou disponibilidade de acervo, o conhecimento não é uniforme entre os docentes. A presença simultânea de concordância total e desconhecimento no mesmo item revela que, dentro de uma rede, coexistem realidades muito distintas quanto à familiaridade com o material e ao acesso aos acervos. O subitem Q13.5 reforça essa fragilidade, pois a mediana igual a 2, com $IIQ = 4$, demonstra que a maioria dos docentes não reconhece a existência de formações específicas voltadas ao uso pedagógico do dicionário, o que dialoga diretamente com os resultados posteriores da Q23. Por fim, Q13.6, ao apresentar mediana igual a 0 e 57,1% de respostas “não sei opinar”, confirma que o dicionário permanece invisível como política pública para grande parte dos docentes. Em síntese, a Q13 evidencia um cenário de distanciamento entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas, marcado pela falta de continuidade institucional, pela ausência de divulgação e pela carência de formação voltada à Lexicografia Pedagógica.

Tabela 109 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.3

Q13.3 - “Existem dicionários desenvolvidos com níveis diferentes de complexidade, adequados a cada ano escolar.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	28.6	28.6	28.6
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	57.1
Concordo	2	28.6	28.6	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 110 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.4

Q13.4 - “Os dicionários estão disponíveis na escola.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	28.6	28.6	28.6
Discordo	1	14.3	14.3	42.9
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	57.1
Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 111 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.5**Q13.5 - “Há formação para professores sobre o uso pedagógico do dicionário.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	2	28.6	28.6	42.9
Discordo	1	14.3	14.3	57.1
Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 112 - Frequência das respostas dos professores - Questão 13.6**Q13.6 - “Não há programas específicos destinados aos dicionários.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	57.1	57.1	57.1
Discordo	2	28.6	28.6	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q15, referente às preferências dos professores por obras lexicográficas específicas, apresentou resultados igualmente heterogêneos. As medianas variaram entre 0 e 5, acompanhadas de intervalos interquartílicos amplos, como o IIQ = 5 observado em Q15.2, Q15.3 e Q15.8, indicando dispersão significativa e ausência de consenso entre os docentes. Os resultados revelam que títulos tradicionais como o Aurélio Júnior (Q15.1) e o Dicionário Ilustrado de Português (Q15.5) figuram entre as obras mais reconhecidas, ainda que não de forma unânime. Em Q15.1, a mediana igual a 4 e o IIQ = 3 mostram tendência favorável, mas não homogênea; enquanto isso, em Q15.2, referente ao Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, a mediana igual a 5 aparece acompanhada de um IIQ elevado (5), o que evidencia que, embora alguns docentes reconheçam o valor da obra, outros a desconhecem completamente.

Tabela 113 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.1**Q15.1 - “Aurélio Júnior.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo	1	14.3	14.3	28.6
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	57.1

Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 114 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.2

Q15.2 - “Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	28.6	28.6	28.6
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A maioria dos demais títulos, especialmente os dicionários ilustrados infantis Caldas Aulete (Q15.3), Saraiva Jovem (Q15.4), Palavrinha Viva (Q15.6) e Fala Brasil! (Q15.7) apresentou medianas iguais a 0 e percentuais expressivos de “não sei opinar”, como os 71,4% registrados em Q15.3 e os 85,7% observados em Q15.4. Esses resultados demonstram que a familiaridade docente com a diversidade de dicionários destinados ao público infantil é reduzida, o que pode ser reflexo tanto da indisponibilidade de exemplares quanto da falta de formação que possibilite o uso desses materiais como instrumentos centrais no ensino do léxico. O item Q15.9, “Não tenho um dicionário preferido”, apresentou mediana igual a 2 e IIQ = 4, revelando predomínio de discordância e sugerindo que, mesmo diante da heterogeneidade observada, a maioria dos professores mantém alguma preferência, ainda que não explicitamente estruturada. Em conjunto, a Q15 demonstra que as escolhas docentes são fortemente condicionadas pela disponibilidade dos acervos e pela familiaridade construída no cotidiano da prática, indicando que o repertório de obras utilizadas ainda é restrito e pouco diversificado.

Tabela 115 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.3

Q15.3 - “Caldas Aulete.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	5	71.4	71.4	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 116 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.4

Q15.4 - “Saraiva Jovem.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	6	85.7	85.7	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 117 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.5**Q15.5 - “Dicionário ilustrado de português.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	42.9	42.9	42.9
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	57.1
Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 118 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.6**Q15.6 - “Palavrinha Viva – Dicionário ilustrado da Língua Portuguesa.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	42.9	42.9	42.9
Discordo	1	14.3	14.3	57.1
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 119 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.7**Q15.7 - “Fala Brasil! – Dicionário ilustrado da Língua Portuguesa.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	4	57.1	57.1	57.1
Discordo	1	14.3	14.3	71.4
Concordo	1	14.3	14.3	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 120 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.8**Q15.8 - “Dicionário Aurélio Ilustrado.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	28.6	28.6	28.6
Discordo	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	3	42.9	42.9	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0

Total	7	100.0	100.0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 121 - Frequência das respostas dos professores - Questão 15.9

Q15.9 - “Não tenho um dicionário preferido.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	2	28.6	28.6	42.9
Discordo	1	14.3	14.3	57.1
Concordo	2	28.6	28.6	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q19, dedicada às estratégias recomendadas pelos professores quando os alunos enfrentam dificuldades de compreensão textual, apresentou o conjunto mais uniforme e consensual de respostas, revelando convergência clara na orientação pedagógica. Em todos os subitens, as medianas variaram entre 5 e 6, acompanhadas de intervalos interquartílicos quase nulos ($IIQ = 0$ ou 1), evidenciando concordância plena e baixa dispersão. Em Q19.1, “Ler novamente o trecho com atenção”, a mediana igual a 5 e o $IIQ = 1$ apontam unanimidade quanto à importância da releitura como estratégia metacognitiva inicial. O mesmo padrão aparece em Q19.2, que apresentou mediana igual a 6 e $IIQ = 1$, demonstrando concordância total com a consulta ao dicionário como instrumento fundamental no processo de compreensão. Esses resultados evidenciam que os docentes reconhecem o potencial cognitivo do dicionário e o consideram parte integrante da leitura efetiva.

Tabela 122 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.1

Q19.1 - “Ler novamente o trecho com atenção.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 123 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.2

Q19.2 - “Consultar o dicionário, sempre que necessário, para buscar o significado das palavras desconhecidas.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado

Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A concordância unânime se mantém em Q19.3, Q19.4 e Q19.6, que abordam, respectivamente, a solicitação de ajuda a colegas, a marcação de palavras-chave e a busca de orientação do professor. Esses resultados indicam que os docentes valorizam tanto a autonomia quanto a colaboração, articulando práticas metacognitivas com a mediação didática. Em Q19.5, “Tentar deduzir o sentido pelo contexto”, a mediana igual a 5 e o IIQ = 1 revelam elevada concordância, embora com a presença isolada de uma resposta discordante, indicando que a inferência contextual é altamente valorizada, mas pode gerar insegurança entre alguns docentes. Por fim, em Q19.7, “Não realizo sugestões”, a mediana igual a 1 e o IIQ = 1 confirmam discordância total, evidenciando que todos os professores assumem uma postura ativa na mediação das dificuldades dos alunos. A Q19, portanto, reafirma a centralidade da mediação docente e a coerência entre as estratégias recomendadas, revelando uma prática pedagógica alinhada à promoção da autonomia, da leitura ativa e do uso reflexivo do dicionário.

Tabela 124 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.3

Q19.3 - “Solicitar ajuda de um colega.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	5	71.4	71.4	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 125 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.4

Q19.4 - “Fazer anotações ou grifar palavras-chave para facilitar a compreensão.”				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 126 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.5

Q19.5 - “Tentar deduzir o sentido pelo contexto.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	3	42.9	42.9	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 127 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.6

Q19.6 - “Pedir a sua orientação como professor.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 128 - Frequência das respostas dos professores - Questão 19.7

Q19.7 - “Não realizo sugestões.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q23, dedicada à formação docente sobre o uso do dicionário, complementa e aprofunda os achados da Q13 ao demonstrar que a grande maioria dos professores não recebeu capacitação formal e reconhece a necessidade de formação específica. Em Q23.1, a mediana igual a 1 e o IIQ = 1 revelam rejeição quase unânime à ideia de que os docentes tenham recebido capacitações específicas e se sintam confiantes em trabalhar com o dicionário, evidenciando uma lacuna formativa significativa. Essa percepção é reforçada em Q23.2, cuja mediana igual a 2 e o IIQ = 3 indicam que, mesmo quando houve alguma formação, ela foi superficial e não garantiu segurança para o uso pedagógico do dicionário.

Tabela 129 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.1

Q23.1 - “Sim, participei de capacitações específicas e me sinto confiante para trabalhar.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	3	42.9	42.9	57.1
Discordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 130 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.2

Q23.2 - “Sim, mas a capacitação foi superficial e ainda tenho dúvidas sobre como utilizá-los na prática.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	1	14.3	14.3	28.6
Discordo	2	28.6	28.6	57.1
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	71.4
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados tornam-se ainda mais expressivos em Q23.3, que apresentou mediana igual a 5 e IIQ = 2, revelando concordância elevada quanto à utilidade de formações específicas, mesmo entre aqueles que nunca tiveram acesso a capacitações formais. Esse dado demonstra predisposição significativa para o aprimoramento profissional e reconhece a importância do domínio lexicográfico para o ensino da língua. A tendência é reforçada por Q23.4, cuja mediana igual a 1 e o IIQ = 1 indicam discordância quase unânime com a ideia de que a capacitação não seja necessária. Em Q23.5, a mediana igual a 5 e IIQ = 2 demonstram que parte dos docentes recorre autonomamente a materiais de apoio, embora essa iniciativa não substitua a ausência de formação sistemática. Assim, a Q23 revela que os professores reconhecem suas próprias limitações e expressam interesse em ampliar sua competência sobre o uso pedagógico do dicionário, indicando a necessidade de políticas formativas estruturadas que articulem teoria e prática.

Tabela 131 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.3

Q23.3 - “Não, nunca tive capacitação, mas acredito que seria útil.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	28.6
Concordo	2	28.6	28.6	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 132 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.4

Q23.4 - “Não, nunca tive capacitação e não considero necessária para minha prática atual.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	4	57.1	57.1	57.1
Discordo	2	28.6	28.6	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 133 - Frequência das respostas dos professores - Questão 23.5

Q23.5 - “Já tive acesso a materiais, mas não participei de uma capacitação formal.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em síntese, a análise integrada das Q13, Q15, Q19 e Q23 revela um quadro complexo no qual coexistem fragilidades institucionais, dispersão de conhecimentos e práticas pedagógicas consolidadas. As incertezas sobre políticas públicas e a heterogeneidade das preferências lexicográficas contrastam com o forte consenso sobre a importância das estratégias de leitura e a valorização do dicionário no processo de compreensão textual. Essa convergência, no entanto, não se traduz automaticamente em práticas sistemáticas, devido à falta de formação docente específica e à limitada diversidade dos acervos disponíveis nas escolas. Assim como nos resultados dos alunos, as respostas dos professores reforçam a necessidade de iniciativas institucionais que promovam acesso equitativo a materiais, formação continuada e integração do dicionário ao currículo, de modo a potencializar seu uso como instrumento de aprendizagem lexical, desenvolvimento da leitura e promoção da autonomia estudantil.

4.3.6 Do planejamento às práticas: ensino da macroestrutura e microestrutura do dicionário

A análise da Q3, que investigou se os professores incluem atividades com o dicionário em seu planejamento pedagógico, revelou forte tendência de concordância, com mediana e moda iguais a 5, IIQ = 2 e valores variando entre 4 e 6. A distribuição levemente achatada

(curtose = -1.20) e a ausência de valores extremos confirmam homogeneidade nas percepções, evidenciando que 100% dos docentes situaram suas respostas nos níveis mais altos da escala de concordância. Somando-se “Concordo totalmente” e “Concordo”, observa-se que 71,5% afirmam planejar atividades com o dicionário, indicando reconhecimento de seu potencial pedagógico. Esses dados confirmam que o dicionário é percebido como recurso relevante para o desenvolvimento lexical, a compreensão textual e a autonomia dos estudantes, tal como apontam Krieger (2017) e Atkins e Rundell (2008). Entretanto, a presença de 28,6% de respostas em “Concordo minimamente” sinaliza que esse planejamento pode ocorrer de modo pouco sistemático, possivelmente motivado mais por demandas pontuais do que por uma abordagem contínua de letramento lexicográfico.

Tabela 134 - Frequência das respostas dos professores - Questão 3

Q3 - “No meu planejamento, incluo atividades que utilizam os dicionários como instrumento de apoio.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	28.6
Concordo	3	42.9	42.9	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas da Q17, que examinaram como os professores trabalham a macroestrutura do dicionário, revelaram forte valorização dessa dimensão, ainda que com diferentes níveis de profundidade. Os resultados oscilaram entre práticas amplamente consolidadas, como apresentar a organização geral do dicionário (Q17.2; mediana = 5; IIQ = 1) e propor buscas orientadas de palavras (Q17.3; mediana = 6; IIQ = 1), e práticas menos recorrentes, como comparação entre obras (Q17.4; mediana = 4; IIQ = 3) e criação de minidicionários (Q17.6; mediana = 4; IIQ = 1). A discordância majoritária em Q17.8 (mediana = 2; IIQ = 3) confirma que os docentes, de modo geral, trabalham a estrutura global do dicionário, reconhecendo que ela sustenta a autonomia do aluno na consulta e favorece o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Entretanto, a amplitude de variação observada em alguns subitens indica que esse trabalho não ocorre de forma uniforme, apontando para diferenças de formação, experiência docente e disponibilidade de materiais.

Tabela 135 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.1

Q17.1 - “Realizo atividades de exploração das entradas e seções do dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	42.9	42.9	42.9
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	57.1
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 136 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.2**Q17.2 - “Apresento a organização do dicionário e explico brevemente cada parte.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	3	42.9	42.9	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 137 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.3**Q17.3 - “Peço que encontrem palavras ou informações específicas como prática de consulta.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	2	28.6	28.6	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 138 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.4**Q17.4 - “Utilizo atividades de comparação entre diferentes dicionários.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	1	14.3	14.3	14.3
Discordo	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	57.1
Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 139 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.5**Q17.5 - “Discuto com os alunos a importância da organização do dicionário e como ela facilita a consulta.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	7	100.0	100.0	100.0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 140 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.6

Q17.6 - “Peço aos alunos que criem um dicionário simples como exercício para compreender sua estrutura.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	4	57.1	57.1	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 141 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.7

Q17.7 - “Proponho desafios ou jogos educativos que envolvem explorar a macroestrutura do dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	3	42.9	42.9	57.1
Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 142 - Frequência das respostas dos professores - Questão 17.8

Q17.8 - “Não costumo trabalhar a macroestrutura dos dicionários em aula.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	3	42.9	42.9	42.9
Discordo	2	28.6	28.6	71.4
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O trabalho com a microestrutura, investigado na Q18, apresentou níveis igualmente elevados de concordância, com destaque para a busca de palavras para compreender definições (Q18.3; mediana = 5; IIQ = 1) e a análise de sinônimos e antônimos (Q18.4; mediana = 5; IIQ = 1), ambas práticas reconhecidas como centrais para o ensino do léxico. A discordância unânime em Q18.5 (mediana = 1; IIQ = 1) confirma que todos os professores realizam atividades envolvendo a microestrutura, explorando elementos como classe gramatical, definições, exemplos e relações semânticas. Contudo, a presença de respostas “não sei opinar” em alguns subitens, especialmente em Q18.1, indica que parte dos docentes

ainda apresenta insegurança conceitual sobre microestrutura, o que reforça a necessidade de formação continuada que fundamente a prática com base teórico-metodológica mais sólida.

Tabela 143 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.1

Q18.1 - “Apresentar e explorar as diferentes partes de uma entrada.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	28.6	28.6	28.6
Concordo	4	57.1	57.1	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 144 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.2

Q18.2 - “Incentivar os alunos a compararem informações entre diferentes dicionários.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	4	57.1	57.1	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 145 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.3

Q18.3 - “Realizar atividades de busca de palavras para compreender definições.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 146 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.4

Q18.4 - “Realizar atividades de análise de sinônimos e antônimos dentro das entradas do dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	42.9
Concordo	3	42.9	42.9	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 147 - Frequência das respostas dos professores - Questão 18.5

Q17.4	Coeficiente de Correlação	.364	-.235	.250	.583	1.000	.	.778*	-.313	.588
	Sig. (2-tailed)	.310	.504	.490	.108	.	.	.032	.388	.095
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q17.5	Coeficiente de Correlação	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q17.6	Coeficiente de Correlação	.267	-.259	.000	.500	.778*	.	1.000	-.345	.583
	Sig. (2-tailed)	.471	.475	1.000	.183	.032	.	.	.357	.108
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q17.7	Coeficiente de Correlação	-.452	.063	.600	.069	-.313	.	-.345	1.000	-.125
	Sig. (2-tailed)	.222	.863	.109	.854	.388	.	.357	.	.730
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q17.8	Coeficiente de Correlação	.546	-.412	.250	.519	.588	.	.583	-.125	1.000
	Sig. (2-tailed)	.128	.242	.490	.153	.095	.	.108	.730	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise das correlações entre as práticas de macroestrutura (Q17) e microestrutura (Q18) revelou associações importantes. Destacam-se a correlação positiva forte entre Q17.4 (comparar diferentes dicionários) e Q18.2 (comparar informações entre obras), $\tau = .778$ ($p = .032$), e a correlação perfeita entre Q17.6 (criação de minidicionários) e Q18.2 (busca de definições), $\tau = 1.000$ ($p < .01$), indicando que práticas que exploram a organização global do dicionário tendem a estar articuladas com estratégias que aprofundam a análise dos verbetes. Esse padrão revela coerência didática, pois trabalhar a macroestrutura favorece a compreensão e exploração da microestrutura. A correlação negativa significativa entre Q17.2 (apresentar a organização do dicionário) e Q18.5 (não trabalhar microestrutura), $\tau = -.733$ ($p = .050$), confirma esse entendimento, evidenciando que professores que explicam a estrutura geral são justamente aqueles que não negligenciam a microestrutura. A associação direta entre essas dimensões valida a perspectiva teórica segundo a qual a leitura de um verbete depende da compreensão de sua posição dentro do sistema da obra (Krieger; Finatto, 2004; Welker, 2004).

Tabela 149 - Correlação das respostas dos professores - Questão 17 x Questão 18

Correlações Q17 x Q18

			Q17. 1	Q17. 2	Q17. 3	Q17. 4	Q17. 5	Q17. 6	Q17. 7	Q17. 8	Q18. 1	Q18. 2	Q18. 3	Q18. 4	Q18. 5
Ke nda ll's tau _b	Q17.1	Coeficiente de Correlação	1.00 0	.250	-.19 4	-.23 5	.	-.25 9	.063	-.41 2	.389	-.25 9	.350	-.23 5	-.12 5
		Sig. (2-tailed)	.	.490	.592	.504	.	.475	.863	.242	.284	.475	.354	.504	.730
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.2	Coeficiente de Correlação	.250	1.00 0	.414	.250	.	.000	.600	.250	.069	.000	.447	-.43 8	-.73 3*
		Sig. (2-tailed)	.490	.	.269	.490	.	1.00 0	.109	.490	.854	1.00 0	.252	.227	.050
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.3	Coeficiente de Correlação	-.194	.414	1.00 0	.583	.	.500	.069	.519	.143	.500	.000	-.45 4	-.27 6
		Sig. (2-tailed)	.592	.269	.	.108	.	.183	.854	.153	.704	.183	1.00 0	.212	.461
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.4	Coeficiente de Correlação	-.235	.250	.583	1.00 0	.	.778 *	-.31 3	.588	.324	.778 *	.140	-.11 8	-.50 1
		Sig. (2-tailed)	.504	.490	.108	.	.	.032	.388	.095	.372	.032	.711	.738	.167
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.5	Coeficiente de Correlação	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.6	Coeficiente de Correlação	-.259	.000	.500	.778 *	.	1.00 0	-.34 5	.583	.000	1.00 0**	.231	.130	-.34 5
		Sig. (2-tailed)	.475	1.00 0	.183	.032	.	.	.357	.108	1.00 0	.	.554	.721	.357
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.7	Coeficiente de Correlação	.063	.600	.069	-.31 3	.	-.34 5	1.00 0	-.12 5	-.55 2	-.34 5	.447	.000	-.40 0
		Sig. (2-tailed)	.863	.109	.854	.388	.	.357	.	.730	.141	.357	.252	1.00 0	.285
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.8	Coeficiente de Correlação	-.412	.250	.519	.588	.	.583	-.12 5	1.00 0	.130	.583	-.14 0	-.29 4	-.31 3
		Sig. (2-tailed)	.242	.490	.153	.095	.	.108	.730	.	.721	.108	.711	.403	.388
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q18.1	Coeficiente de Correlação	.389	.069	.143	.324	.	.000	-.55 2	.130	1.00 0	.000	-.23 1	-.51 9	.000

	Sig. (2-tailed)	.284	.854	.704	.372	.	1.00 0	.141	.721	.	1.00 0	.554	.153	1.00 0
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q18.2	Coefficiente de Correlação	-.259	.000	.500	.778 *	.	1.00 0**	-.34 5	.583	.000	1.00 0	.231	.130	-.34 5
	Sig. (2-tailed)	.475	1.00 0	.183	.032	.	.	.357	.108	1.00 0	.	.554	.721	.357
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q18.3	Coefficiente de Correlação	.350	.447	.000	.140	.	.231	.447	-.14 0	-.23 1	.231	1.00 0	.350	-.74 5
	Sig. (2-tailed)	.354	.252	1.00 0	.711	.	.554	.252	.711	.554	.554	.	.354	.056
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q18.4	Coefficiente de Correlação	-.235	-.43 8	-.45 4	-.11 8	.	.130	.000	-.29 4	-.51 9	.130	.350	1.00 0	.000
	Sig. (2-tailed)	.504	.227	.212	.738	.	.721	1.00 0	.403	.153	.721	.354	.	1.00 0
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q18.5	Coefficiente de Correlação	-.125	-.73 3*	-.27 6	-.50 1	.	-.34 5	-.40 0	-.31 3	.000	-.34 5	-.74 5	.000	1.00 0
	Sig. (2-tailed)	.730	.050	.461	.167	.	.357	.285	.388	1.00 0	.357	.056	1.00 0	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

**. A correlação é significativa no nível de 0.01 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em síntese, a análise integrada das Q3, Q17 e Q18 evidencia que os professores reconhecem amplamente a importância pedagógica do dicionário e realizam práticas de ensino envolvendo macro e microestrutura, embora com níveis distintos de aprofundamento e sistematicidade. As correlações reforçam que o desenvolvimento de práticas estruturadas, como comparação de dicionários, criação de minidicionários e leitura analítica de verbetes, tende a ocorrer de forma combinada, indicando uma concepção mais madura e reflexiva do uso do dicionário. Contudo, a ausência de associação entre planejamento e prática efetiva aponta para a necessidade de formação continuada que oriente o professor a transformar intenções pedagógicas em ações estruturadas, conectadas às demandas de leitura, escrita e desenvolvimento lexical dos alunos. Essa articulação teórico-prática é essencial para consolidar o dicionário como instrumento de aprendizagem ativa, crítica e autônoma no contexto escolar.

4.3.7 Percepções, desafios e habilidades no ensino do uso do dicionário escolar

A análise das questões destinadas aos professores permitiu compreender como os docentes percebem o papel do dicionário escolar no ensino, quais habilidades reconhecem como potencialmente desenvolvidas por meio de seu uso, quais desafios enfrentam para implementá-lo e quais estratégias mobilizam para lidar com essas dificuldades. Diferentemente dos alunos, que tendem a expressar percepções mais dispersas e heterogêneas, os professores apresentam um padrão mais coeso de compreensão sobre a função instrumental e formativa do dicionário, embora ainda se observem fragilidades relacionadas à formação docente, disponibilidade de materiais e adesão estudantil. As análises descritivas, acompanhadas das correlações inferenciais, oferecem um quadro sobre convergências e tensões entre currículo, prática pedagógica, obstáculos institucionais e ações implementadas pelos docentes.

A Q2 investigou em que medida os professores reconhecem a presença de habilidades sobre o uso do dicionário no currículo escolar. Os resultados revelam predominância de respostas positivas, com mediana e moda igual a 5, evidenciando que grande parte dos docentes percebe que o currículo prevê habilidades específicas relacionadas ao uso do dicionário. Contudo, a presença de valores mínimos extremos (0) e a assimetria negativa acentuada (-2,44) demonstram que essa percepção não é unânime, enquanto 71,4% dos participantes se mostram convictos da existência dessas habilidades nos documentos orientadores, uma parcela menor admite desconhecimento ou discordância.

Tabela 150 - Frequência das respostas dos professores - Questão 2

Q2 - "Há habilidades específicas sobre o uso do dicionário previstas no Currículo Escolar."				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo	5	71.4	71.4	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa polarização sugere que, embora os professores valorizem o trabalho lexical, nem todos se apropriam efetivamente dos textos curriculares, o que pode refletir fragilidades na formação inicial, na formação continuada ou na própria clareza com que essas habilidades são

formuladas nas diretrizes oficiais. O cenário identificado aproxima-se das análises de Tagnin (2013) e Welker (2010), que apontam que o ensino do vocabulário, quando previsto no currículo, tende a aparecer de forma implícita e pouco operacional, dificultando sua identificação e implementação na prática docente. A percepção parcial ou difusa sobre o conteúdo curricular também converge com o diagnóstico de Ilari (2002) e Biderman (2001), que destacam a histórica falta de sistematização do ensino do léxico no Brasil.

A Q22, que investigou as habilidades consideradas pelos docentes como passíveis de desenvolvimento por meio do uso do dicionário, apresentou resultados amplamente positivos e consistentes. Em todos os subitens, os professores manifestaram alto grau de concordância, com medianas iguais ou superiores a 5, revelando compreensão clara e plural das potencialidades formativas do dicionário. As habilidades operacionais, como ordenar palavras alfabeticamente e localizar verbetes de maneira ágil, foram unanimemente reconhecidas como essenciais e estruturantes, funcionando como base para o desenvolvimento de competências mais complexas.

Do mesmo modo, habilidades vinculadas à compreensão de definições, aplicação de exemplos de uso, identificação de sinônimos e antônimos e aprimoramento da ortografia foram percebidas como centrais para o desenvolvimento lexical e textual dos alunos. Em um patamar mais elaborado, os docentes também reconheceram o papel do dicionário na promoção de pensamento crítico, comparação de significados e autonomia no processo de aprendizagem, elementos que, conforme defendem Krieger (2012), Xatara (2011) e Nation (2013), constituem pilares da competência metalinguística.

Tabela 151 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.1

Q22.1 - “Ordenar as palavras em ordem alfabética.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 152 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.2

Q22.2 - “Localizar palavras de forma ágil.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	4	57.1	57.1	71.4

Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 153 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.3

Q22.3 - “Compreender definições de forma clara.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 154 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.4

Q22.4 - “Entender e aplicar exemplos de uso.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 155 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.5

Q22.5 - “Ampliar o vocabulário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	2	28.6	28.6	28.6
Concordo Totalmente	5	71.4	71.4	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 156 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.6

Q22.6 - “Interpretar e compreender melhor os textos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 157 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.7

Q22.7 - “Melhorar a ortografia e a escrita.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	3	42.9	42.9	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0

Total	7	100.0	100.0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 158 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.8

Q22.8 - “Aprender a identificar sinônimos e antônimos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	4	57.1	57.1	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 159 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.9

Q22.9 - “Estimular o pensamento crítico ao comparar significados.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 160 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.10

Q22.10 - “Desenvolver autonomia no aprendizado.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 161 - Frequência das respostas dos professores - Questão 22.11

Q22.11 - “Não considero o dicionário como instrumento para o desenvolvimento de habilidades.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	5	71.4	71.4	71.4
Discordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise inferencial revelou uma associação particularmente significativa entre Q2 e Q22.11 (não considerar o dicionário como instrumento para o desenvolvimento de habilidades), com $\tau = -.953$ ($p = .016$). Esse resultado demonstra que professores que reconhecem a presença de habilidades lexicais no currículo têm menor probabilidade de

Q22.4	Coefficiente de Correlação	.522	1.000**	.694	-.167	1.000	.548	.167	.000	.231	-.167	.167	-.548
	Sig. (2-tailed)	.186	.	.076	.683	.	.180	.683	1.000	.554	.683	.683	.180
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.5	Coefficiente de Correlação	.191	.548	.169	-.091	.548	1.000	.091	-.163	-.338	-.091	.091	-.300
	Sig. (2-tailed)	.629	.180	.666	.823	.180	.	.823	.676	.388	.823	.823	.462
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.6	Coefficiente de Correlação	.000	.167	-.231	.167	.167	.091	1.000	.000	.617	.750	1.000*	-.091
	Sig. (2-tailed)	1.000	.683	.554	.683	.683	.823	.	1.000	.115	.066	.	.823
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.7	Coefficiente de Correlação	.701	.000	.000	-.298	.000	-.163	.000	1.000	.276	.149	.000	-.653
	Sig. (2-tailed)	.064	1.000	1.000	.445	1.000	.676	1.000	.	.461	.703	1.000	.094
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.8	Coefficiente de Correlação	.161	.231	-.071	.231	.231	-.338	.617	.276	1.000	.694	.617	-.169
	Sig. (2-tailed)	.670	.554	.849	.554	.554	.388	.115	.461	.	.076	.115	.666
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.9	Coefficiente de Correlação	-.174	-.167	-.617	.417	-.167	-.091	.750	.149	.694	1.000	.750	.091
	Sig. (2-tailed)	.659	.683	.115	.307	.683	.823	.066	.703	.076	.	.066	.823
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.10	Coefficiente de Correlação	.000	.167	-.231	.167	.167	.091	1.000**	.000	.617	.750	1.000	-.091
	Sig. (2-tailed)	1.000	.683	.554	.683	.683	.823	.	1.000	.115	.066	.	.823
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.11	Coefficiente de Correlação	-.953*	-.548	-.592	.091	-.548	-.300	-.091	-.653	-.169	.091	-.091	1.000
	Sig. (2-tailed)	.016	.180	.130	.823	.180	.462	.823	.094	.666	.823	.823	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

**. A correlação é significativa no nível de 0.01 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q20 buscou identificar os desafios enfrentados pelos professores no ensino do uso do dicionário. Os resultados mostraram que o desinteresse dos alunos aparece de forma unânime como o principal obstáculo, com mediana igual a 5 e IIQ = 0, reforçando que a motivação discente desempenha papel decisivo no êxito das práticas de letramento lexical. Em contraste, a falta de tempo em aula revelou percepções divergentes, indicando que a limitação temporal não constitui desafio consensual. Outros fatores, como a falta de materiais adequados, à compreensão limitada dos alunos sobre a importância do dicionário, e lacunas na formação docente, surgem como barreiras adicionais, ainda que com diferentes intensidades entre os participantes. A heterogeneidade das respostas evidencia desigualdades estruturais entre escolas, divergências na formação pedagógica e variações na cultura escolar sobre o trabalho com o léxico. Além disso, a discordância unânime com a afirmação “não enfrento dificuldades” confirma que todos os professores reconhecem enfrentar desafios reais, reafirmando a necessidade de suporte institucional e formação continuada.

Tabela 163 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.1

Q20.1 - “Desinteresse dos alunos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	5	71.4	71.4	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 164 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.2

Q20.2 - “Falta de tempo em aula.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	1	14.3	14.3	28.6
Discordo	2	28.6	28.6	57.1
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	71.4
Concordo	1	14.3	14.3	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 165 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.3

Q20.3 - “Falta de materiais adequados.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado

Discordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 166 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.4

Q20.4 - “Pouca compreensão dos alunos sobre a importância do dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo	4	57.1	57.1	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 167 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.5

Q20.5 - “Formação docente insuficiente sobre o uso pedagógico do dicionário.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	3	42.9	42.9	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 168 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.6

Q20.6 - “Dicionários inadequados aos meus estudantes.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo	3	42.9	42.9	57.1
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	71.4
Concordo	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 169 - Frequência das respostas dos professores - Questão 20.7

Q20.7 - “Não enfrento dificuldades.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	3	42.9	42.9	57.1
Discordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q21 explorou as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar esses desafios. Os resultados revelam postura predominantemente proativa e reflexiva, pois os docentes afirmam buscar materiais complementares, reforçar o uso do dicionário como recurso pedagógico, planejar atividades específicas e criar dinâmicas práticas para engajar os alunos. A colaboração entre pares aparece de forma mais moderada, indicando que, embora haja disposição para troca, essa prática ainda não é sistemática. Apenas um participante declarou não saber como abordar a temática, revelando que a maioria dos professores se sente capaz de enfrentar os desafios, ainda que com inseguranças pontuais. Os dados sugerem que o repertório metodológico dos docentes, embora ativo, ainda pode ser ampliado por ações de formação continuada que promovam estratégias integradas e abordagens criativas no trabalho com diferentes tipos de dicionários.

Tabela 170 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.1

Q21.1 - “Busco materiais complementares para enriquecer o aprendizado.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 171 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.2

Q21.2 - “Reforço o uso do dicionário como recurso pedagógico.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	2	28.6	28.6	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 172 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.3

Q21.3 - “Planejo atividades que incentivem o uso como instrumento de apoio.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6

Concordo	2	28.6	28.6	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 173 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.4

Q21.4 - “Crio dinâmicas práticas para engajar os alunos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	28.6
Concordo	3	42.9	42.9	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 174 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.5

Q21.5 - “Peço ajuda a colegas ou especialistas para novas ideias.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	4	57.1	57.1	57.1
Concordo	1	14.3	14.3	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 175 - Frequência das respostas dos professores - Questão 21.6

Q21.6 - “Não sei como abordar essa questão.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Totalmente	3	42.9	42.9	57.1
Discordo	1	14.3	14.3	71.4
Discordo Minimamente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise inferencial das correlações entre Q20 e Q21 revelou associações significativas que reforçam a coerência entre dificuldades percebidas e estratégias adotadas. Observou-se correlação positiva entre a falta de tempo em aula (Q20.4) e o pedido de ajuda a colegas ou especialistas (Q21.6), $\tau = .751$ ($p = .035$), indicando que limitações estruturais tendem a motivar práticas colaborativas. Outra associação significativa ocorreu entre o item “não enfrentar dificuldades” (Q20.7) e o planejamento de atividades que incentivam o uso do dicionário (Q21.3), $\tau = .733$ ($p = .045$), sugerindo que professores que dominam o uso do

	Sig. (2-tailed)	.231	.261	.018	.290	.132	.	.863	.853	.256	.504	.398	.858	.316
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q20.7	Coeficiente de Correlação	-.389	.404	-.258	.733 *	.250	.063	1.00 0	.447	.296	.438	.194	-.138	.689
	Sig. (2-tailed)	.303	.245	.485	.045	.490	.863	.	.252	.402	.227	.600	.713	.057
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q21.1	Coeficiente de Correlação	-.522	-.38 7	-.217	.596	.420	.070	.447	1.000	-.06 6	.840*	.722	.540	.070
	Sig. (2-tailed)	.186	.285	.575	.119	.266	.853	.252	.	.857	.026	.061	.167	.853
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q21.2	Coeficiente de Correlação	.553	.513	.287	.118	-.22 3	.389	.296	-.066	1.00 0	.167	.344	-.061	.167
	Sig. (2-tailed)	.121	.120	.412	.732	.517	.256	.402	.857	.	.627	.325	.862	.627
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q21.3	Coeficiente de Correlação	-.293	-.27 1	.061	.626	.529	.235	.438	.840*	.167	1.000	.849*	.259	.118
	Sig. (2-tailed)	.425	.422	.866	.078	.132	.504	.227	.026	.627	.	.018	.475	.738
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q21.4	Coeficiente de Correlação	.000	-.28 0	.188	.323	.303	.303	.194	.722	.344	.849*	1.000	.468	-.182
	Sig. (2-tailed)	1.000	.417	.608	.373	.398	.398	.600	.061	.325	.018	.	.207	.612
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q21.5	Coeficiente de Correlação	.000	-.53 8	-.134	-.13 8	-.19 4	-.06 5	-.13 8	.540	-.06 1	.259	.468	1.000	-.519
	Sig. (2-tailed)	1.000	.123	.718	.707	.592	.858	.713	.167	.862	.475	.207	.	.153
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q21.6	Coeficiente de Correlação	-.146	.651	.121	.751 *	.529	.353	.689	.070	.167	.118	-.182	-.519	1.00 0
	Sig. (2-tailed)	.690	.054	.735	.035	.132	.316	.057	.853	.627	.738	.612	.153	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em síntese, o conjunto das análises revela que os professores reconhecem o dicionário como instrumento formativo, capaz de desenvolver habilidades linguísticas, semânticas, cognitivas e metalinguísticas; contudo, enfrentam desafios significativos relacionados à

motivação dos alunos, à adequação dos materiais e às lacunas de formação. As correlações inferenciais evidenciam que a apropriação do currículo e a familiaridade com o uso do dicionário influenciam diretamente a prática docente, reforçando a necessidade de políticas públicas e formações continuadas que promovam o letramento lexicográfico de maneira sistemática. Dessa forma, consolida-se a compreensão de que o ensino do uso do dicionário vai além da consulta técnica, pois trata-se de prática pedagógica que envolve reflexão linguística, leitura crítica, ampliação vocabular e autonomia, aspectos centrais para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes.

4.3.8 Entre leitura, léxico e recursos didáticos: uma síntese das relações pedagógicas no uso do dicionário

A análise integrada das questões Q7, Q11, Q14 e Q16, complementada pelas correlações entre suas variáveis, permitiu compreender de forma mais ampla como os professores percebem, utilizam e valorizam o dicionário escolar em suas práticas pedagógicas. Os resultados revelam um conjunto articulado de concepções, práticas e condições institucionais que moldam o lugar ocupado pelo dicionário no cotidiano das salas de aula, evidenciando tanto avanços significativos quanto desafios ainda persistentes.

A Q7, que investigou o uso do dicionário como apoio às atividades de interpretação de textos, apresentou mediana e moda igual a 5, com intervalo interquartil de 2, indicando predomínio de concordância entre os docentes. As respostas revelaram que o dicionário é amplamente reconhecido como instrumento de mediação da leitura e da compreensão lexical, desempenhando papel relevante na ampliação de sentidos, na identificação de nuances e no desenvolvimento da autonomia leitora. Ainda que uma pequena dispersão tenha sido observada, ela sugere apenas que o uso do recurso pode ser mais sistemático em algumas práticas do que em outras, mas não compromete o entendimento geral de que o dicionário integra, de maneira consistente, atividades interpretativas e de compreensão textual.

Tabela 177 - Frequência das respostas dos professores - Questão 7

Q7 - "Nas atividades de interpretação de texto, utilizo o dicionário como recurso para ampliar a compreensão."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	28.6

Concordo	3	42.9	42.9	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados da Q11, referente à percepção sobre a adequação dos recursos pedagógicos disponíveis na escola, revelaram um quadro mais heterogêneo. Com mediana 4, IIQ = 2 e assimetria negativa (-1,81), as respostas indicam que parte dos professores percebe os recursos como suficientes, enquanto outra parcela relata lacunas significativas. Aproximadamente 57,1% dos docentes não consideram os recursos plenamente adequados, o que inclui tanto limitações de acervo quanto variações na infraestrutura das diferentes unidades escolares. Essa heterogeneidade evidencia que a implementação sistemática de práticas envolvendo o dicionário depende não apenas da intencionalidade docente, mas também da oferta institucional de materiais apropriados, atualizados e acessíveis, condição fundamental para assegurar equidade no ensino.

Tabela 178 - Frequência das respostas dos professores - Questão 11

Q11 - "Os recursos disponíveis na escola são suficientes e adequados para a minha prática docente."

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	2	28.6	28.6	57.1
Concordo	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q14 permitiu detalhar a natureza e a diversidade dos recursos efetivamente disponíveis. As medianas variaram de 1 a 5, apontando desde categorias com baixa disponibilidade percebida, como manuais específicos (Q14.1) e dicionários de sinônimos e antônimos (Q14.2), até aquelas amplamente acessíveis, como dicionários físicos (Q14.3), materiais de leitura complementar (Q14.5) e livros didáticos (Q14.8). Destaca-se que todos os professores afirmaram possuir algum recurso pedagógico, como evidenciado pela mediana 2 na negativa Q14.9. Entretanto, a forte variação entre os itens indica que, embora o acervo básico esteja presente, materiais de orientação metodológica, jogos educativos ou recursos

digitais ainda não são uniformemente ofertados, afetando a diversidade e a qualidade das práticas lexicográficas.

Tabela 179 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.1

Q14.1 - “Manuais de uso específicos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	2	28.6	28.6	28.6
Discordo	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	3	42.9	42.9	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 180 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.2

Q14.2 - “Dicionários de sinônimos e antônimos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	3	42.9	42.9	42.9
Discordo Totalmente	1	14.3	14.3	57.1
Discordo	1	14.3	14.3	71.4
Concordo	1	14.3	14.3	85.7
Concordo Totalmente	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 181 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.3

Q14.3 - “Dicionários físicos.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	5	71.4	71.4	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 182 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.4

Q14.4 - “Dicionários on-line.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	4	57.1	57.1	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 183 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.5

Q14.5 - “Materiais de leitura complementar.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	5	71.4	71.4	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 184 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.6**Q14.6 - “Recursos de internet para pesquisa.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	3	42.9	42.9	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 185 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.7**Q14.7 - “Jogos educativos.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 186 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.8**Q14.8 - “Materiais e livros didáticos.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo Minimamente	1	14.3	14.3	28.6
Concordo	2	28.6	28.6	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 187 - Frequência das respostas dos professores - Questão 14.9**Q14.9 - “Não tenho materiais disponíveis.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Discordo Totalmente	2	28.6	28.6	28.6
Discordo	4	57.1	57.1	85.7
Concordo	1	14.3	14.3	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Q16, que investigou as práticas pedagógicas consideradas prioritárias pelos professores no trabalho com o dicionário, apresentou respostas amplamente favoráveis, com medianas altas (5 ou 6) em todos os itens e dispersão mínima. Os docentes demonstram compreender a relevância de práticas que envolvem microestrutura, macroestrutura, localização de palavras, leitura interpretativa, exploração de significados e análise de sinônimos e antônimos. A única exceção parcial foi Q16.4, com maior dispersão, indicando menor familiaridade com a comparação entre diferentes tipos de dicionários. No geral, entretanto, os resultados revelam uma compreensão sólida do potencial pedagógico do dicionário e uma valorização clara das práticas que contribuem para o desenvolvimento lexical e da autonomia dos alunos.

Tabela 188 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.1

Q16.1 - “Explorar a estrutura das entradas (microestrutura) e os elementos que as compõem.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Concordo	4	57.1	57.1	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 189 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.2

Q16.2 - “Apresentar brevemente a organização geral do dicionário (macroestrutura) e suas partes principais.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 190 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.3

Q16.3 - “Propor atividades de localização de palavras ou informações específicas como prática de consulta.”

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	2	28.6	28.6	28.6
Concordo Totalmente	5	71.4	71.4	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 191 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.4**Q16.4 - “Realizar comparações entre diferentes tipos de dicionários.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Não sei opinar	1	14.3	14.3	14.3
Discordo	1	14.3	14.3	28.6
Concordo Minimamente	1	14.3	14.3	42.9
Concordo	2	28.6	28.6	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 192 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.5**Q16.5 - “Desenvolver atividades de leitura e interpretação de textos envolvendo o uso do dicionário.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	5	71.4	71.4	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 193 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.6**Q16.6 - “Explorar definições e significados para enriquecer o vocabulário dos alunos.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	3	42.9	42.9	42.9
Concordo Totalmente	4	57.1	57.1	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 194 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.7**Q16.7 - “Analisar sinônimos e antônimos em diferentes contextos.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	5	71.4	71.4	71.4
Concordo Totalmente	2	28.6	28.6	100.0
Total	7	100.0	100.0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 195 - Frequência das respostas dos professores - Questão 16.8**Q16.8 - “Aplicar atividades voltadas à ortografia e correção utilizando o dicionário.”**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Concordo	4	57.1	57.1	57.1
Concordo Totalmente	3	42.9	42.9	100.0
Total	7	100.0	100.0	

	Sig. (2-tailed)	.592	.592	.724	.829	.	.388	.027	.430	.592	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q14.5	Coeficiente de Correlação	.230	.614	.596	.300	.338	1.000	.653	.091	.614	-.338
	Sig. (2-tailed)	.543	.105	.108	.462	.388	.	.094	.823	.105	.388
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q14.6	Coeficiente de Correlação	.000	.250	.183	-.163	.828*	.653	1.000	.149	.063	-.828*
	Sig. (2-tailed)	1.000	.490	.608	.676	.027	.094	.	.703	.863	.027
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q14.7	Coeficiente de Correlação	-.770*	-.070	.136	.730	.309	.091	.149	1.000	.280	-.309
	Sig. (2-tailed)	.042	.853	.714	.074	.430	.823	.703	.	.459	.430
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q14.8	Coeficiente de Correlação	.118	.294	.286	.614	-.194	.614	.063	.280	1.000	.194
	Sig. (2-tailed)	.738	.403	.408	.105	.592	.105	.863	.459	.	.592
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q14.9	Coeficiente de Correlação	.194	-.194	-.126	.085	-1.000**	-.338	-.828*	-.309	.194	1.000
	Sig. (2-tailed)	.592	.592	.724	.829	.	.388	.027	.430	.592	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

**. A correlação é significativa no nível de 0.01(2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A correlação entre Q7 e Q16.5, por sua vez, trouxe um dado interpretativo importante, a associação negativa e significativa ($\tau = -.791$, $p = .040$) indica que os docentes que mais utilizam o dicionário para apoiar a compreensão de textos não são necessariamente os mesmos que exploram definições para ampliar vocabulário, e vice-versa. Essa dissociação revela uma cisão metodológica entre práticas de leitura e práticas de ensino do léxico, sugerindo que, mesmo reconhecendo o valor do dicionário em ambas as dimensões, os professores ainda tendem a aplicá-lo de forma segmentada. Esse resultado reforça a necessidade de formação docente voltada à integração dessas práticas, conforme defendem Antunes (2003, 2012), Welker (2004) e Biderman (2001), para quem o trabalho lexical e a leitura são processos interdependentes e mutuamente constitutivos.

Tabela 198 - Correlação das respostas dos professores - Questão 7 x Questão 16.5

Correlações Q7 x Q16.5

			Q7	Q16.5
Kendall's tau_b	Q7	Coeficiente de Correlação	1.000	-.791*
		Sig. (2-tailed)	.	.040
		N	7	7
	Q16.5	Coeficiente de Correlação	-.791*	1.000
		Sig. (2-tailed)	.040	.
		N	7	7

N	7	7

*. A correlação é significativa no nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No conjunto, a análise integrada revela que os professores reconhecem o valor pedagógico do dicionário e utilizam-no em diferentes dimensões da prática docente, sobretudo para atividades de leitura e desenvolvimento lexical. No entanto, a efetivação plena dessas práticas ainda depende de quatro eixos estruturantes: disponibilidade de recursos institucionais adequados; formação docente contínua para explorar o dicionário de forma crítica e integrada; políticas educacionais que articulem distribuição de materiais e ações formativas (como no PNLD–Dicionários); e planejamento didático que considere o dicionário como instrumento transversal no ensino da língua.

Assim, os resultados deste bloco de análise evidenciam tanto os avanços quanto os desafios no uso pedagógico do dicionário escolar, apontando caminhos para fortalecer sua integração ao currículo, ampliar sua exploração nas práticas de leitura e promover o desenvolvimento lexical de maneira sistemática e reflexiva no contexto escolar.

4.3.9 Considerações parciais da análise quantitativa do questionário dos professores

A análise integrada das questões relativas ao uso do dicionário escolar pelos professores evidencia um cenário marcado por avanços importantes, mas também por tensões estruturais e metodológicas que atravessam o trabalho pedagógico com o léxico nas escolas. O conjunto dos resultados revela que os docentes reconhecem amplamente o valor educativo do dicionário e demonstram disposição positiva para utilizá-lo em atividades de leitura, vocabulário, interpretação e produção textual. Esse reconhecimento é evidenciado pelas medianas elevadas em praticamente todos os itens da Q16, que apontam para um entendimento sobre a importância da exploração da microestrutura, da macroestrutura, da localização de informações e da análise de significados como práticas essenciais no desenvolvimento das habilidades lexicais dos alunos.

Apesar desse avanço, a análise das correlações e das respostas descritivas revela tensões que atravessam as práticas docentes. Uma das mais evidentes é a dissociação entre o uso do dicionário em atividades de interpretação textual e o trabalho explícito com significados e definições. A correlação negativa significativa entre Q7 e Q16.5 demonstra que

os professores tendem a separar o uso do dicionário como ferramenta de apoio à compreensão da leitura e sua exploração sistemática para o ensino do vocabulário. Essa cisão confirma que o dicionário ainda é mobilizado de maneira segmentada, ora vinculado à leitura, ora associado ao ensino de palavras, dificultando a integração entre esses dois eixos que, conforme defendido pela Lexicografia Pedagógica, deveriam constituir um processo contínuo e articulado de letramento lexical.

Outra tensão importante surge na relação entre a percepção sobre a adequação dos recursos disponíveis na escola e a diversidade efetiva desses recursos. Embora os docentes afirmem possuir materiais para o trabalho pedagógico, a análise da Q11 revela que mais da metade dos participantes considera os recursos insuficientes ou apenas minimamente adequados. Essa percepção encontra eco na heterogeneidade das respostas da Q14, que indicam disparidades significativas entre as escolas quanto ao acesso a manuais, dicionários especializados, jogos educativos e recursos digitais. Assim, mesmo que os dicionários físicos e os materiais de leitura complementares estejam amplamente presentes, a ausência de materiais orientadores e de acervos mais diversificados limita as possibilidades de consolidar práticas mais complexas e reflexivas no ensino do léxico.

A análise das correlações internas da Q14 reforça essa compreensão, ao mostrar que a ausência de determinados recursos costuma coexistir com a falta de outros, revelando desigualdades estruturais. Essa constatação aprofunda a tensão entre o desejo pedagógico dos professores, que reconhecem a importância das práticas lexicográficas, e as condições concretas de infraestrutura, que nem sempre favorecem a realização dessas práticas de maneira sistemática. Tal cenário explicita a necessidade de políticas institucionais que articulem distribuição de recursos, formação continuada e orientações metodológicas integradas, conforme evidenciam as discussões de Welker, Humblé e Krieger sobre a importância de condições materiais e formativas no ensino do dicionário.

Em meio a essas tensões, destacam-se pontos positivos que merecem ser ressaltados. Há um reconhecimento consolidado do dicionário como ferramenta pedagógica fundamental, evidenciado pelo consenso absoluto no item que rejeita a ideia de que atividades com dicionários não são importantes. Além disso, as elevadas medianas referentes às práticas de exploração da macroestrutura, da microestrutura e das relações semânticas indicam que os professores possuem uma compreensão conceitual sobre o potencial do dicionário no desenvolvimento da autonomia e da competência lexical dos alunos. Outro aspecto positivo é

a presença de correlações fortes entre práticas pedagógicas internas, especialmente entre a localização de palavras, a busca de materiais complementares e a criação de dinâmicas práticas, indicando coerência no planejamento docente e uma disposição para integrar o dicionário a diferentes atividades escolares.

Assim, as considerações parciais desta seção revelam que o uso do dicionário é percebido positivamente e valorizado como ferramenta de aprendizagem significativa, mas sua exploração pedagógica ainda é atravessada por desafios que envolvem tanto aspectos estruturais quanto formativos. A consolidação de práticas integradas, que articulem leitura, vocabulário e análise lexical, depende de políticas educacionais que ampliem a oferta de recursos diversificados, promovam formação docente contínua e fortaleçam o lugar do dicionário no currículo escolar. As análises apresentadas indicam que, apesar das limitações, há um campo fecundo para o desenvolvimento de práticas lexicográficas mais consistentes, capazes de promover o letramento lexical e a autonomia dos estudantes, reafirmando o dicionário como instrumento central para o ensino da Língua Portuguesa.

4.4 CORRELAÇÃO ENTRE OS DADOS DOS PROFESSORES E ALUNOS

Com o intuito de compreender de que modo as percepções e práticas dos professores se articulam às experiências e concepções dos alunos acerca do uso do dicionário, realizou-se uma análise de correlação entre as variáveis correspondentes dos dois grupos. Essa etapa buscou identificar possíveis relações entre o que os docentes declaram realizar em sala de aula, em termos de estratégias, objetivos e habilidades desenvolvidas com o uso do dicionário, e o que os estudantes efetivamente percebem e vivenciam em suas práticas escolares. As correlações de Kendall permitiram observar aproximações, divergências e tendências significativas que revelam como o uso pedagógico do dicionário se manifesta nas dimensões de leitura, escrita, compreensão lexical e autonomia discente. A partir dessas análises, foi possível evidenciar não apenas os pontos de convergência entre o discurso pedagógico e a experiência do aluno, mas também lacunas e desafios que ainda se impõem à consolidação do dicionário como instrumento didático efetivo no processo de ensino e aprendizagem da língua.

4.4.1 Relação entre o uso do dicionário por professores e as finalidades de uso pelos alunos

A análise de correlação de Kendall entre as respostas dos professores à questão Q7 “Nas atividades de interpretação de texto, utilizo o dicionário como recurso para ampliar a compreensão” e as respostas dos alunos à questão Q15 “Para quais finalidades você geralmente utiliza o dicionário?” revelou duas associações estatisticamente significativas. Foram observadas correlações positivas entre Q7P e Q15.3A ($\tau = .735$; $p = .047$) e entre Q7P e Q15.7A ($\tau = .775$; $p = .033$), indicando que escores mais elevados dos professores na utilização do dicionário em atividades de interpretação de texto estão associados a respostas proporcionalmente mais altas dos alunos nas dimensões “para produzir textos” e “para verificar a pronúncia correta das palavras”.

Tabela 199 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 7 x Alunos Questão 15

		Correlações Professores Q7 x Alunos Q15								
		Q7P	Q15.1A	Q15.2A	Q15.3A	Q15.4A	Q15.5A	Q15.6A	Q15.7A	
Ken	Q7P	Coefficiente de Correlação	1.000	.302	-.243	.735*	.121	.424	.401	.775*
		Sig. (2-tailed)	.	.420	.499	.047	.735	.237	.279	.033
		N	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q15.1A	Coefficiente de Correlação	.302	1.000	-.007	.324	.172	.685**	.490**	.507**
		Sig. (2-tailed)	.420	.	.971	.092	.347	.000	.009	.006
		N	7	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.2A	Coefficiente de Correlação	-.243	-.007	1.000	.253	.222	.094	.310	.061
		Sig. (2-tailed)	.499	.971	.	.197	.233	.621	.106	.749
		N	7	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.3A	Coefficiente de Correlação	.735*	.324	.253	1.000	.342	.275	.559**	.610**
		Sig. (2-tailed)	.047	.092	.197	.	.067	.145	.003	.001
		N	7	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.4A	Coefficiente de Correlação	.121	.172	.222	.342	1.000	.049	.300	.227
		Sig. (2-tailed)	.735	.347	.233	.067	.	.787	.099	.208
		N	7	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.5A	Coefficiente de Correlação	.424	.685**	.094	.275	.049	1.000	.416*	.520**
		Sig. (2-tailed)	.237	.000	.621	.145	.787	.	.024	.004
		N	7	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.6A	Coefficiente de Correlação	.401	.490**	.310	.559**	.300	.416*	1.000	.542**
		Sig. (2-tailed)	.279	.009	.106	.003	.099	.024	.	.003
		N	7	20	20	20	20	20	20	20
	Q15.7A	Coefficiente de Correlação	.775*	.507**	.061	.610**	.227	.520**	.542**	1.000

Sig. (2-tailed)	.033	.006	.749	.001	.208	.004	.003	.
N	7	20	20	20	20	20	20	20

*. A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

**. A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados mostram que o modo como o professor utiliza o dicionário em atividades de interpretação influencia diretamente as finalidades atribuídas pelos alunos ao seu uso. Quando o docente integra esse recurso ao trabalho interpretativo, os estudantes tendem a empregá-lo também na produção textual e em outras demandas linguísticas. Isso reforça o papel mediador do professor na formação de usuários competentes e na ampliação da percepção discente sobre o caráter multifuncional do dicionário.

A associação entre o uso do dicionário na interpretação e sua utilização pelos alunos na escrita indica transferência de habilidades entre leitura e produção textual, especialmente no que se refere à análise lexical e à precisão vocabular, em consonância com Biderman (1998) e Welker (2004). Já a correlação significativa entre Q7P e Q15.7A (“para verificar a pronúncia correta das palavras”) revela que esse trabalho docente também se articula a preocupações com a oralidade e com aspectos fonológicos, evidenciando que o dicionário apoia não apenas a compreensão semântica, mas também a identificação de acentuação, divisão silábica e pronúncia, conforme aponta Antunes (2003).

Os achados reforçam ainda a importância do ensino explícito e planejado das habilidades de uso do dicionário, uma vez que sua simples presença não garante práticas eficazes, como argumenta Krieger (2014). Em sintonia com as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários, observa-se que a valorização do dicionário pelo professor repercute positivamente nas atitudes dos alunos.

No conjunto, os resultados confirmam que o dicionário, quando mediado pedagogicamente em atividades de leitura interpretativa, torna-se um instrumento potente para o desenvolvimento lexical, fonológico e comunicativo, fortalecendo o vínculo entre compreensão e produção textual.

4.4.2 Articulação entre ensino e uso da macroestrutura do dicionário em sala de aula

A análise de correlação de Kendall entre as respostas dos professores à questão Q17 “Como você trabalha com a organização mais ampla (macroestrutura) dos dicionários com

seus alunos?” e as respostas dos alunos à questão Q13 “O que você geralmente faz quando usa o dicionário na aula para entender sua organização mais ampla (macroestrutura)?” revelou um conjunto de associações estatisticamente significativas que ajudam a compreender a relação entre as práticas docentes e as ações efetivamente desenvolvidas pelos alunos no que se refere ao conhecimento da macroestrutura dos dicionários. Embora o padrão geral das correlações apresente magnitudes diversas, foram observadas associações tanto positivas quanto negativas entre as respostas de professores e alunos, o que sugere diferenças na percepção e na efetividade das práticas pedagógicas relacionadas a essa dimensão.

Tabela 200 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 17 x Alunos Questão 13

			Q17. 1P	Q17. 2P	Q17. 3P	Q17. 4P	Q1 7.5 P	Q17. 6P	Q17. 7P	Q17. 8P	Q1 3.1 A	Q1 3.2 A	Q13 .3A	Q13 .4A	Q1 3.5 A	Q13. 6A	Q13. 7A	Q13 .8A
Kendall's tau_b	Q17.1P	Coefficiente de Correlação	de 1.000	.250	-.194	-.235	.	-.259	.063	-.412	.219	-.324	.114	-.514	-.389	-.063	-.077	.167
		Sig. (2-tailed)	.	.490	.592	.504	.	.475	.863	.242	.549	.372	.741	.140	.256	.860	.839	.627
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.2P	Coefficiente de Correlação	de .250	1.000	.414	.250	.	.000	.600	.250	.389	-.069	.061	-.304	-.829*	.267	-.653	.474
		Sig. (2-tailed)	.490	.	.269	.490	.	1.000	.109	.490	.303	.854	.864	.397	.019	.467	.094	.180
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.3P	Coefficiente de Correlação	de -.194	.414	1.000	.583	.	.500	.069	.519	.403	-.143	-.378	.315	-.184	.069	.000	.184
		Sig. (2-tailed)	.592	.269	.	.108	.	.183	.854	.153	.287	.704	.289	.382	.603	.851	1.000	.603
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.4P	Coefficiente de Correlação	de -.235	.250	.583	1.000	.	.778*	-.313	.588	.658	.065	-.572	.057	-.167	-.250	.000	-.056
		Sig. (2-tailed)	.504	.490	.108	.	.	.032	.388	.095	.072	.858	.098	.870	.627	.481	1.000	.871
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.5P	Coefficiente de Correlação	de .	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.6P	Coefficiente de Correlação	de -.259	.000	.500	.778	.	1.000	-.345	.583	.322	.286	-.756*	.441	.184	-.690	.338	.061
		Sig. (2-tailed)	.475	1.000	.183	.032	.	.	.357	.108	.395	.447	.034	.221	.603	.060	.388	.862
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.7P	Coefficiente de Correlação	de .063	.600	.069	-.313	.	-.345	1.000	-.125	-.389	-.069	.061	.061	-.415	.400	-.653	.296
		Sig. (2-tailed)	.863	.109	.854	.388	.	.357	.	.730	.303	.854	.864	.866	.241	.275	.094	.402
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q17.8P	Coefficiente de Correlação	de -.412	.250	.519	.588	.	.583	-.125	1.000	.512	.583	-.114	.343	.056	-.250	.153	.389

	Sig. (2-tailed)	.242	.490	.153	.095	.	.108	.730	.	.162	.108	.741	.325	.871	.481	.685	.256
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q13.1A	Coeficiente de Correlação	.219	.389	.403	.658	.	.322	-.389	.512	1.000	.399*	.000	.0564*	.36	-.327	.175	-.397*
	Sig. (2-tailed)	.549	.303	.287	.072	.	.395	.303	.162	.	.030	1.000	.75809	.04	.084	.354	.029
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.2A	Coeficiente de Correlação	-.3249	-.063	-.143	.065	.	.2869	-.069	.5839*	.3900	1.000	-.013*	.3885	.12	-.288	.198	-.237
	Sig. (2-tailed)	.372	.854	.704	.858	.	.447	.854	.1080	.03	.	.945	.0324	.49	.124	.289	.188
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.3A	Coeficiente de Correlação	.114	.0618	-.372	-.57	.	-.756*	.0614	-.110	.003	-.010	1.000	-.063	-.155	.054	.245	.125
	Sig. (2-tailed)	.741	.864	.289	.098	.	.034	.864	.74100	1.000	.945	.	.7304	.40	.777	.197	.493
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.4A	Coeficiente de Correlação	-.5144	-.304	.315	.057	.	.441	.0616	.3438	.058*	.383	-.060	1.000	.155	.032	.380*	-.066
	Sig. (2-tailed)	.140	.397	.382	.870	.	.221	.866	.3258	.752	.03	.730	.	.394	.862	.041	.711
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.5A	Coeficiente de Correlação	-.3899*	-.824	-.187	-.16	.	.1845	-.410	.0564*	.365	.125	-.155	.15500	1.000	-.073	.027	-.184
	Sig. (2-tailed)	.256	.019	.603	.627	.	.603	.241	.8719	.044	.49	.404	.394	.	.700	.887	.309
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.6A	Coeficiente de Correlação	-.063	.267	.0690	-.25	.	-.690	.4000	-.257	-.328	-.288	.054	.0323	-.071	1.000	-.223	.173
	Sig. (2-tailed)	.860	.467	.851	.481	.	.060	.275	.48108	.124	.777	.8620	.70	.	.247	.350	
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.7A	Coeficiente de Correlação	-.0773	-.65	.000	.000	.	.3383	-.655	.1535	.178	.19	.245*	.3807	.02	-.223	1.000	-.026
	Sig. (2-tailed)	.839	.0940	1.000	1.000	.	.388	.094	.6854	.359	.28	.197	.0417	.88	.247	.	.889
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q13.8A	Coeficiente de Correlação	.167	.474	.184	-.056	.	.061	.296	.3897*	-.397	-.237	.125	-.066	-.184	.173	-.026	1.000
	Sig. (2-tailed)	.627	.180	.603	.871	.	.862	.402	.2569	.028	.18	.493	.7119	.30	.350	.889	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20

*. A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados revelam uma correlação negativa significativa entre Q17.2P e Q13.5A ($\tau = -.829$; $p = .019$), indicando que, quanto mais os professores afirmam apresentar a organização do dicionário e explicar suas partes, menos os alunos relatam comparar diferentes obras. Isso sugere que a abordagem predominantemente expositiva, embora útil como introdução, não favorece práticas investigativas nem o desenvolvimento da autonomia discente para explorar criticamente a macroestrutura. Tal achado converge com a Lexicografia

Pedagógica, que destaca a importância de estratégias ativas e exploratórias para a consolidação do conhecimento lexicográfico (Hartmann; James, 2001; Welker, 2004).

Também foi identificada uma correlação positiva significativa entre Q17.4P e Q17.6P ($\tau = .778$; $p = .032$), indicando coerência interna nas práticas docentes, pois professores que utilizam atividades comparativas entre dicionários tendem a propor a criação de dicionários simples pelos alunos. Essa articulação entre observação e produção valoriza o dicionário como objeto de estudo e está alinhada à perspectiva de Krieger (2014), que enfatiza o ensino do dicionário como instrumento de reflexão linguística e de consciência metalinguística.

Além disso, surgiram correlações cruzadas relevantes. A correlação negativa entre Q17.6P e Q13.3A ($\tau = -.756$; $p = .034$) sugere que, em turmas nas quais os professores solicitam a criação de minidicionários, os alunos relatam com menor frequência práticas de busca de palavras. Esse resultado aponta para uma possível dissonância entre o foco docente (compreensão da estrutura) e a percepção discente, reforçando a necessidade de explicitar os objetivos pedagógicos para que os alunos reconheçam como atividades construtivas também desenvolvem habilidades de consulta. Já a correlação positiva marginal entre Q13.1A e Q17.4P ($\tau = .658$; $p = .072$) indica que práticas comparativas adotadas pelos professores favorecem maior participação dos alunos em atividades de exploração orientada, reforçando a mediação docente como elemento central para a aprendizagem colaborativa e contextualizada (Antunes, 2003; Krieger, 2014).

De modo geral, as correlações mostram que práticas focadas apenas na explicação teórica da estrutura do dicionário tendem a gerar menor envolvimento em tarefas exploratórias, enquanto abordagens práticas, como criação de minidicionários, jogos lexicais ou comparações entre obras, favorecem a compreensão funcional da macroestrutura e o desenvolvimento da autonomia discente. Esses achados dialogam com as discussões desta tese sobre a importância de uma instrução explícita, reflexiva e contextualizada no ensino das habilidades de uso do dicionário, especialmente no que concerne à macroestrutura, conforme defendido por Haensch (1997) e Biderman (1998).

Assim, os resultados reforçam a necessidade de integrar o estudo da organização interna e externa do dicionário ao cotidiano escolar, de modo a desenvolver a competência lexicográfica, aprimorar as habilidades de consulta e fortalecer a consciência linguística, objetivos centrais da Lexicografia Pedagógica e das políticas públicas de formação leitora e escritora.

4.4.3 Desenvolvimento e uso das habilidades de microestrutura do dicionário em sala de aula

A análise de correlação de Kendall entre as respostas dos professores à questão Q18 “Quais práticas você utiliza para desenvolver habilidades relacionadas à organização interna (microestrutura) dos dicionários com seus alunos?” e as respostas dos alunos à questão Q14 “Como você utiliza o dicionário na aula para explorar a organização mais detalhada (microestrutura)?” revelou um conjunto de associações predominantemente de baixa a moderada magnitude, com poucas correlações estatisticamente significativas. Os resultados indicam, de modo geral, que o trabalho docente voltado à microestrutura do dicionário ainda não se reflete de forma sistemática nas percepções e práticas dos alunos, o que sugere lacunas na consolidação das habilidades relacionadas à leitura e interpretação das informações internas dos verbetes.

Tabela 201 - Correção das respostas dos professores e alunos - Professores Questão 18 x Alunos Questão 14

			Correlações Professores Q18 x Alunos Q14												
			Q18.1 P	Q18.2P	Q18.3P	Q18.4P	Q18.5P	Q14.1 A	Q14.2 A	Q14.3 A	Q14.4 A	Q14.5 A	Q14.6 A	Q14.7 A	Q14.8 A
Kendall's tau-b	Q18.1P	Coefficiente de Correlação	1.000	.000	-.231	-.519	.000	.	.065	.194	.690	-.345	-.429	-.714	.286
		Sig. (2-tailed)	.	1.000	.554	.153	1.000	.	.858	.592	.066	.347	.225	.057	.447
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q18.2P	Coefficiente de Correlação	.000	1.000	.231	.130	-.345	.	.065	.259	.414	-.621	-.491	-.143	.357
		Sig. (2-tailed)	1.000	.	.554	.721	.357	.	.858	.475	.269	.091	.166	.704	.342
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q18.3P	Coefficiente de Correlação	-.231	.231	1.000	.350	-.745	.	-.210	-.420	-.447	-.149	-.199	-.231	.617
		Sig. (2-tailed)	.554	.554	.	.354	.056	.	.578	.266	.252	.696	.589	.554	.115
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q18.4P	Coefficiente de Correlação	-.519	.130	.350	1.000	.000	.	.529	.118	-.438	.063	-.167	.583	.324
		Sig. (2-tailed)	.153	.721	.354	.	1.000	.	.132	.738	.227	.860	.627	.108	.372
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q18.5P	Coefficiente de Correlação	.000	-.345	-.745	.000	1.000	.	.501	.063	.200	.000	.178	.414	-.552
		Sig. (2-tailed)	1.000	.357	.056	1.000	.	.	.167	.863	.593	1.000	.615	.269	.141
		N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	Q14.1A	Coefficiente de Correlação	.	.	.	.	.	1.000	.235	.220	.461*	.051	.307	.308	-.202
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.223	.252	.019	.791	.106	.115	.298
		N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
	Q14.2A	Coefficiente de Correlação	.065	.065	-.210	.529	.501	.235	1.000	.200	.257	.280	-.132	.257	-.132

	Sig. (2-tailed)	.858	.858	.578	.132	.167	.223	.	.282	.178	.130	.472	.173	.483
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.3A	Coefficiente de Correlação	.194	.259	-.420	.118	.063	.220	.200	1.000	.284	.363*	-.207	.079	-.007
	Sig. (2-tailed)	.592	.475	.266	.738	.863	.252	.282	.	.136	.049	.258	.674	.972
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.4A	Coefficiente de Correlação	.690	.414	-.447	-.438	.200	.461*	.257	.284	1.000	.000	-.217	.069	-.131
	Sig. (2-tailed)	.066	.269	.252	.227	.593	.019	.178	.136	.	1.000	.248	.721	.496
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.5A	Coefficiente de Correlação	-.345	-.621	-.149	.063	.000	.051	.280	.363*	.000	1.000	.111	.293	-.104
	Sig. (2-tailed)	.347	.091	.696	.860	1.000	.791	.130	.049	1.000	.	.540	.118	.577
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.6A	Coefficiente de Correlação	-.429	-.491	-.199	-.167	.178	.307	-.132	-.207	-.217	.111	1.000	.096	-.275
	Sig. (2-tailed)	.225	.166	.589	.627	.615	.106	.472	.258	.248	.540	.	.605	.137
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.7A	Coefficiente de Correlação	-.714	-.143	-.231	.583	.414	.308	.257	.079	.069	.293	.096	1.000	-.081
	Sig. (2-tailed)	.057	.704	.554	.108	.269	.115	.173	.674	.721	.118	.605	.	.671
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20
Q14.8A	Coefficiente de Correlação	.286	.357	.617	.324	-.552	-.202	-.132	-.007	-.131	-.104	-.275	-.081	1.000
	Sig. (2-tailed)	.447	.342	.115	.372	.141	.298	.483	.972	.496	.577	.137	.671	.
	N	7	7	7	7	7	20	20	20	20	20	20	20	20

*. A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os resultados mais relevantes, identificou-se uma correlação significativa entre Q18.4P e Q14.1A ($\tau = .461$; $p = .019$), indicando que práticas docentes que exploram sinônimos e antônimos dentro das entradas do dicionário estão associadas à percepção dos alunos de que aprendem sobre as explicações das palavras. Esse achado mostra que o trabalho com relações semânticas favorece a compreensão da microestrutura e contribui para o desenvolvimento da leitura lexical e da ampliação vocabular, aspectos centrais para a compreensão textual.

Esse resultado reforça o papel da instrução explícita no ensino das habilidades de uso do dicionário, conforme defendido por Antunes (2003) e Krieger (2014), para quem o trabalho sistemático com o verbete deve incluir leitura crítica de seus elementos internos, como classe gramatical, marcas de uso, exemplos, sinonímia e antonímia. A associação encontrada evidencia que a mediação docente é determinante para que os alunos desenvolvam consciência sobre a estrutura interna do dicionário e aprendam a utilizá-lo como instrumento de reflexão linguística.

Também foi observada uma correlação positiva marginal entre Q18.1P e Q14.4A ($\tau = .690$; $p = .066$), sugerindo que professores que apresentam detalhadamente as partes de uma

entrada tendem a ter alunos que relatam aprender sobre a pronúncia das palavras. Embora marginal, essa tendência aponta para a importância de abordar a microestrutura como um recurso multimodal que integra aspectos semânticos, gramaticais, ortográficos e fonológicos.

Outras relações, embora não significativas, fornecem pistas pedagógicas relevantes. A correlação negativa entre Q18.1P e Q14.7A ($\tau = -.714$; $p = .057$) indica que a explicação das partes do verbete nem sempre se traduz em práticas de verificação da separação silábica. De forma semelhante, a correlação negativa entre Q18.2P e Q14.6A ($\tau = -.491$; $p = .166$) sugere que estimular comparações entre dicionários não garante que os alunos assimilem elementos tipográficos como itálico e negrito. Esses achados apontam para a necessidade de explicitação mais direta sobre como ler e interpretar os componentes da microestrutura.

Em conjunto, os resultados demonstram que o trabalho com a microestrutura ainda constitui um desafio pedagógico, pois apenas uma correlação atingiu significância estatística, indicando que as práticas docentes ainda não se consolidam de forma uniforme na percepção dos alunos. Tal cenário reforça a importância da instrução orientada e sistemática no ensino da microestrutura, conforme argumentam Welker (2004) e Biderman (1998), para quem a competência lexicográfica depende de atividades que levem o aluno a observar, comparar e interpretar informações presentes nos verbetes.

Assim, fortalecer o ensino da microestrutura como parte do currículo linguístico é fundamental. Atividades que envolvam análise de sinônimos, antônimos, marcas gramaticais, exemplos e elementos gráficos contribuem para consolidar habilidades de consulta e interpretação lexical, em consonância com os objetivos do Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários. Ao promover práticas que aproximem o aluno da estrutura interna do dicionário, o professor favorece o desenvolvimento da autonomia, da consciência linguística e do uso crítico dos recursos lexicográficos.

4.4.4 Práticas docentes e apropriação da microestrutura do dicionário pelos alunos

A análise de correlação de Kendall entre as respostas dos professores à questão Q22 “Quais habilidades você considera que podem ser desenvolvidas com o uso do dicionário?” e as respostas dos alunos à questão Q11 “Eu acredito que o uso do dicionário ajuda a melhorar meu desempenho nas atividades escolares” indicou, de modo geral, ausência de correlações estatisticamente significativas entre as percepções dos dois grupos. A maioria das

Q22.10P	Coeficiente de Correlação	.167	-.231	.167	.167	.091	1.000**	.000	.617	.750	1.000	-.091	-.447
	Sig. (2-tailed)	.683	.554	.683	.683	.823	.	1.000	.115	.066	.	.823	.252
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q22.11P	Coeficiente de Correlação	-.548	-.592	.091	-.548	-.300	-.091	-.653	-.169	.091	-.091	1.000	-.327
	Sig. (2-tailed)	.180	.130	.823	.180	.462	.823	.094	.666	.823	.823	.	.403
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Q11A	Coeficiente de Correlação	.149	.552	.000	.149	.327	-.447	-.133	-.690	-.745	-.447	-.327	1.000
	Sig. (2-tailed)	.703	.141	1.000	.703	.403	.252	.721	.066	.056	.252	.403	.
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	20

*.A correlação é significativa ao nível de 0.05 (2-tailed).

**. A correlação é significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados apontam uma dissonância entre as expectativas dos professores e a percepção dos alunos sobre o impacto do dicionário no desempenho escolar. Embora os docentes atribuam ao dicionário um papel formativo amplo, envolvendo ampliação vocabular, reflexão semântica, autonomia e aprimoramento ortográfico, os alunos não reconhecem esses benefícios de forma direta em suas práticas de aprendizagem. As tendências negativas observadas ($\tau = -.745$ e $\tau = -.690$) sugerem que, mesmo quando os professores valorizam dimensões mais complexas do uso do dicionário, os estudantes ainda não identificam ganhos imediatos, possivelmente porque tais habilidades envolvem processos cognitivos de ordem superior e desenvolvimento gradual, conforme destacam Antunes (2003) e Krieger (2014).

A ausência de correlações significativas reforça a hipótese de que o dicionário, nas escolas analisadas, ainda é utilizado predominantemente como ferramenta de consulta pontual, e não como instrumento pedagógico integrado ao ensino. Quando isso ocorre, os alunos tendem a perceber o dicionário apenas como recurso auxiliar, sem associá-lo ao aprimoramento de competências linguísticas mais amplas. Esse cenário converge com as discussões desta tese, que enfatizam a necessidade de transformar o dicionário em objeto de aprendizagem ativa, explorando suas dimensões semânticas, gramaticais e discursivas.

Os achados também evidenciam um descompasso entre a intenção pedagógica e as práticas efetivas em sala de aula, no qual professores que reconhecem o valor metalinguístico do dicionário podem não encontrar condições didáticas para concretizar essas perspectivas de forma contínua e sistemática. Essa constatação dialoga com Welker (2004), que destaca que o ensino das habilidades de uso do dicionário requer planejamento e frequência para que os alunos compreendam o propósito das atividades e desenvolvam uma relação consciente com o material.

Apesar da ausência de significância estatística, as tendências identificadas revelam um campo de tensão interpretativamente relevante, pois quanto mais funções cognitivas e críticas o professor atribui ao dicionário, menor tende a ser a percepção discente de benefícios imediatos. Esse descompasso reforça a importância da instrução explícita das habilidades lexicográficas e do uso contextualizado do dicionário em atividades de leitura, escrita e resolução de problemas linguísticos reais, permitindo ao aluno reconhecer seus efeitos na aprendizagem.

Os resultados também sustentam a necessidade de fortalecer políticas públicas que integrem distribuição e formação docente, como as propostas pelo Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários, uma vez que a simples presença do material não assegura seu uso pedagógico efetivo. Assim, os dados confirmam a premissa desta tese: para gerar impactos perceptíveis e duradouros, o dicionário precisa ser ensinado de forma contínua, orientada e articulada às práticas de linguagem.

A seção seguinte aprofunda essas tendências a partir da análise qualitativa dos grupos focais, ampliando a compreensão das práticas e percepções de professores e alunos sobre o uso do dicionário no contexto escolar.

4.5 ANÁLISE QUALITATIVA DOS GRUPOS FOCALIS COM ALUNOS

A presente seção apresenta os resultados da análise dos dados obtidos por meio de grupos focais (APÊNDICE I) realizados com estudantes de duas escolas da Rede Municipal de Ensino. A investigação teve como objetivo compreender as percepções dos alunos acerca do uso do dicionário em seu cotidiano escolar, considerando suas experiências, práticas, dificuldades e sentidos atribuídos a essa ferramenta de apoio à aprendizagem linguística.

A análise foi conduzida com base nos pressupostos da análise de conteúdo delineada por Laurence Bardin (2011), respeitando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com a categorização temática emergente a partir das regularidades identificadas nos discursos dos participantes. A seguir, os resultados são apresentados de acordo com as categorias construídas empiricamente: (1) frequência e contexto de uso do dicionário; (2) finalidades atribuídas ao instrumento; (3) suporte preferido (impresso ou digital); (4) conhecimento da estrutura do dicionário; (5) dificuldades enfrentadas; e (6) sugestões para melhoria.

4.5.1 Frequência e contexto de uso do dicionário

As menções evidenciam que o uso do dicionário, embora reconhecido como útil por parte dos estudantes, é esporádico e restrito a situações escolares específicas, sobretudo atividades avaliativas. A análise dos conteúdos manifestos e latentes revela que o dicionário não está incorporado de forma sistemática à rotina pedagógica, sendo mobilizado, em sua maioria, por iniciativa do professor, em momentos pontuais. Um dos participantes relatou: *“A gente usou quando tinha avaliação, a profe deixava consultar”*, enquanto outro afirmou: *“Usa mais quando a professora manda procurar o significado de alguma palavra”*.

Tais relatos apontam para uma prática escolar centrada na execução de tarefas imediatas e na resolução de demandas pontuais, evidenciando a ausência de uma cultura de uso do dicionário como instrumento formativo. A consulta ao dicionário aparece como uma ação episódica, quase sempre motivada por imperativos externos, o que indica uma apropriação superficial do recurso por parte dos estudantes. Essa abordagem, em que o dicionário é utilizado apenas quando solicitado pelo professor, limita o desenvolvimento da autonomia lexical e a formação de estratégias de aprendizagem mais consistentes.

No plano dos conteúdos latentes, nota-se a carência de práticas pedagógicas que incentivem o uso do dicionário como apoio constante à leitura, à escrita e à expansão do vocabulário. Essa lacuna remete à inexistência de um letramento lexical sistemático (Viana, 2017), o qual pressupõe um trabalho pedagógico intencional, progressivo e reflexivo com os recursos do léxico. A ausência dessa perspectiva contribui para a desvalorização do dicionário como ferramenta cognitiva e metalinguística no cotidiano escolar.

Além disso, o caráter instrumental atribuído ao dicionário pelos estudantes, utilizado unicamente para “descobrir o significado da palavra”, revela uma visão limitada sobre sua potencialidade. O dicionário, nesse contexto, deixa de ser um mediador da aprendizagem para se tornar um simples solucionador de dúvidas pontuais. Para reverter esse cenário, torna-se imprescindível o desenvolvimento de propostas didáticas que integrem o uso do dicionário às práticas de linguagem de maneira contínua, crítica e significativa, favorecendo sua apropriação autônoma pelos estudantes.

4.5.2 Finalidades atribuídas ao dicionário

A categoria referente às finalidades atribuídas ao dicionário revelou uma concepção predominantemente restrita, centrada em usos funcionais básicos. As menções dos estudantes apontam que o principal propósito da consulta ao dicionário é a elucidação de palavras desconhecidas ou a confirmação da grafia correta. Comentários como “*Quando eu não sei a palavra, eu olho no dicionário pra ver o que quer dizer*” e “*Serve pra ver o significado e pra ver como se escreve certo*” exemplificam esse entendimento. Trata-se de uma percepção que limita o dicionário a um papel de recurso pontual, acionada apenas diante de dificuldades imediatas de compreensão ou ortografia.

Essa visão indica que os alunos ainda não foram conduzidos a explorar a complexidade informacional contida nos verbetes. Pouco se menciona, por exemplo, o uso do dicionário como fonte de recursos linguísticos variados, como a identificação de diferentes acepções, o reconhecimento de registros de uso, a compreensão de informações gramaticais, ou a descoberta de relações semânticas, como sinônimos, antônimos e colocações usuais. Essa subutilização aponta não apenas para uma limitação no repertório dos alunos quanto às possibilidades de consulta, mas também para a ausência de vivências pedagógicas que valorizem o dicionário como um instrumento de ampliação da competência lexical e discursiva.

Do ponto de vista formativo, tal cenário evidencia um déficit na mediação docente voltada à construção de uma postura mais investigativa diante do léxico. A ausência de estratégias que estimulem a curiosidade linguística e o manejo mais autônomo e diversificado das informações contidas nos dicionários restringe as possibilidades de aprendizagem a um uso mecânico e de baixa complexidade. Além disso, esse tipo de uso funcionalista compromete o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas que são essenciais tanto para a leitura quanto para a produção textual.

A análise sugere, portanto, a necessidade de ações didáticas que exponham os estudantes às múltiplas dimensões do verbete, promovendo situações de exploração guiada, comparação entre definições, busca por exemplos contextuais e análise dos campos semânticos. Tais práticas são fundamentais para que o dicionário deixe de ser visto como um recurso voltado apenas à resolução de dúvidas, e passe a integrar, de forma mais efetiva, o processo de aprendizagem da língua.

4.5.3 Suporte preferido: impresso ou digital

A análise das transcrições dos estudantes revelou a coexistência de dois suportes principais para a consulta a dicionários: o digital e o impresso. Observa-se uma predominância do uso do suporte digital, motivada sobretudo pela praticidade e rapidez no acesso à informação, conforme indicam comentários como: *“Eu procuro no Google, é mais rápido”* e *“A gente usa o dicionário do celular quando tá com o Chromebook”*. Essa preferência está alinhada com os comportamentos de busca característicos da chamada “geração digital”, habituada a soluções imediatas e interfaces intuitivas.

No entanto, ainda que minoritariamente, surgem menções que revelam a valorização do dicionário físico, associando-o a um conteúdo mais aprofundado e confiável: *“No dicionário de papel tem mais coisa explicada”*. Essa observação dos estudantes aponta para uma importante reflexão sobre o papel formativo do dicionário impresso, que vai além da recuperação de informações.

O suporte físico oferece um contexto de aprendizagem mais reflexivo e concentrado, exigindo que o estudante desenvolva habilidades como a ordenação alfabética, a leitura interpretativa de verbetes e a navegação por estruturas lexicográficas complexas, competências fundamentais para o letramento lexical. Diferentemente das ferramentas digitais, que muitas vezes entregam respostas prontas e fragmentadas, o dicionário impresso exige uma postura mais ativa do leitor, promovendo a construção de estratégias cognitivas de busca e sistematização do conhecimento linguístico.

Autores como Viana (2017) e Bogaards (2003) defendem que o uso do dicionário impresso favorece um contato mais profundo com a organização do léxico e com a lógica das línguas, o que contribui para a formação de usuários mais críticos e autônomos. Além disso, o ambiente de consulta do dicionário físico é geralmente mais livre de distrações, favorecendo a concentração e o desenvolvimento de uma atitude investigativa diante da linguagem.

Portanto, embora a digitalização tenha ampliado o acesso aos recursos lexicográficos, é fundamental que a escola não abandone o uso pedagógico do dicionário físico, sobretudo nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, quando se formam as bases para o uso consciente da linguagem. A defesa do dicionário impresso não nega a utilidade dos meios digitais, mas ressalta que sua complementaridade precisa ser acompanhada de orientação crítica, formação de habilidades específicas e valorização das potencialidades pedagógicas de ambos os suportes. O desafio, assim, está em criar práticas integradas que preparem os alunos

para transitar com segurança e autonomia entre diferentes formatos, reconhecendo as vantagens e limitações de cada um.

4.5.4 Conhecimento da estrutura do dicionário

Nesta categoria, observou-se de forma recorrente a dificuldade dos alunos em decodificar os elementos constitutivos do dicionário, revelando um contato superficial com sua organização interna. A maior parte dos participantes demonstrou desconhecimento em relação à macroestrutura (ordenação das entradas, remissivas, e disposição dos verbetes) e à microestrutura (informações morfossintáticas, fonológicas, etimológicas e semânticas). Declarações como *“Eu só olho a palavra e o que tá escrito, não entendo aquelas coisinhas do lado”* e *“Às vezes eu não acho porque não sei se é com S ou C”* evidenciam não apenas a dificuldade na localização das palavras, mas também uma leitura fragmentada e incompleta do verbete.

A análise dessas menções indica que os estudantes, mesmo quando recorrem ao dicionário, não possuem repertório suficiente para interpretar integralmente as informações fornecidas. Elementos como classe gramatical, formas de flexão, indicações de uso ou pronúncia são frequentemente ignorados ou mal compreendidos, o que compromete o aproveitamento pedagógico do recurso. Nota-se que o dicionário é acessado com baixa capacidade de extração de dados linguísticos, o que limita suas possibilidades de uso em práticas mais reflexivas de leitura e escrita.

Essa lacuna formativa corrobora o entendimento de Viana (2017) sobre a ausência de um letramento lexical sistemático nas práticas escolares. A simples disponibilização do dicionário não garante seu uso efetivo, é preciso que haja uma mediação intencional que introduza os alunos, progressivamente, à lógica interna da obra lexicográfica. Conforme destaca Bogaards (2003), a utilização autônoma e eficaz do dicionário está diretamente relacionada ao domínio de sua estrutura, domínio este que, ao não ser construído pedagogicamente, perpetua um uso empobrecido e limitado do material.

Além disso, o desconhecimento da ordenação alfabética e das estratégias de busca reforça a ideia de que o dicionário é muitas vezes apresentado aos alunos como um objeto dado, e não como um sistema que exige aprendizagem para ser manipulado com competência. Em vez de ser trabalhado como um gênero textual com características próprias, ele tende a ser

abordado de forma fragmentada, o que impede que os estudantes compreendam sua lógica e ampliem sua capacidade de uso.

Dessa forma, a análise aponta para a necessidade de um trabalho didático voltado não apenas à leitura ocasional do dicionário, mas à construção de um saber lexicográfico que habilite os estudantes a interpretar e utilizarem as diferentes camadas de informação que compõem o verbete, consolidando o conhecimento da estrutura da obra e, com isso, favorecendo sua exploração mais ampla e autônoma.

4.5.5 Dificuldades enfrentadas

As dificuldades relatadas pelos alunos no uso do dicionário escolar revelam uma confluência de fatores que ultrapassam meramente a familiaridade com o objeto. Entre os principais entraves estão a densidade lexical das definições, a extensão física da obra, a diagramação pouco amigável (como letras excessivamente pequenas), os desafios com a ordenação alfabética e, sobretudo, a falta de apoio contínuo e sistemático por parte dos professores. Menções como *“Tem palavra que eu não entendo nem a explicação”* e *“O dicionário é muito grande, fica difícil de achar as coisas”* sinalizam não apenas obstáculos objetivos, mas também um sentimento de distanciamento em relação ao material.

Esses relatos permitem inferir que o dicionário, embora potencialmente valioso como instrumento pedagógico, é percebido por muitos alunos como uma ferramenta árida, de difícil manuseio e pouco adaptada às suas necessidades imediatas de aprendizagem. A análise do conteúdo latente aponta para a existência de barreiras tanto cognitivas quanto afetivas. As primeiras dizem respeito à dificuldade de interpretação das definições, geralmente escritas em linguagem técnica ou formal, o que exige do leitor um vocabulário prévio que ele nem sempre possui. As segundas se referem ao incômodo gerado pelo aspecto gráfico e pela ausência de uma cultura de uso do dicionário que o torne mais próximo e significativo para os estudantes.

A comparação implícita com recursos digitais, mais ágeis, visualmente atrativos e interativos, acentua a percepção de que o dicionário físico representa um artefato pouco responsivo às exigências da contemporaneidade escolar. No entanto, é preciso reconhecer que esse contraste desfavorável não decorre unicamente da natureza do suporte, mas, sobretudo, da carência de práticas pedagógicas que atualizem e ressignifiquem o uso do dicionário impresso. A ausência de mediações consistentes que orientem a leitura dos verbetes, que

expliquem o vocabulário técnico ou que ensinem estratégias de localização, transforma o dicionário em um objeto pouco funcional para o aluno.

Portanto, a rejeição ou o desinteresse manifestados não devem ser interpretados como simples desatenção ou resistência dos estudantes, mas como uma resposta legítima a um contexto escolar em que o uso do dicionário não é trabalhado como prática significativa. Reverter esse cenário requer não apenas maior acessibilidade física e gráfica do material, mas, principalmente, a introdução de propostas didáticas que explorem sua dimensão informativa, crítica e formadora, favorecendo uma relação mais profícua e engajada com a linguagem.

4.5.6 Sugestões dos estudantes para facilitar o uso do dicionário

Uma das categorias mais instigantes emergentes da análise refere-se às sugestões formuladas pelos próprios alunos para tornar o uso do dicionário mais estimulante e funcional. As propostas apresentadas, longe de sinalizarem rejeição definitiva ao recurso, revelam uma disposição favorável ao seu uso, desde que ele seja ressignificado em contextos mais interativos, acessíveis e compatíveis com o universo dos estudantes.

Entre as sugestões destacam-se a inclusão de elementos visuais, como ilustrações associadas às palavras, a ampliação do tamanho da fonte, a reorganização gráfica que facilite a consulta, e a inserção do dicionário em propostas didáticas baseadas em jogos ou desafios. Tais contribuições sugerem que os estudantes reconhecem o potencial do dicionário, mas demandam um suporte mais adequado às suas condições de leitura e às formas contemporâneas de interação com o conhecimento. Comentários como *“Podia ter dicionário com desenho”* ou *“Se tivesse jogo com o dicionário ia ser legal, tipo um desafio”* expressam não apenas preferências individuais, mas também uma percepção crítica sobre as limitações atuais do material em circulação.

Essas menções evidenciam que a experiência com o dicionário, quando isolada da mediação pedagógica e de propostas metodológicas significativas, tende a ser percebida como desinteressante ou desafiadora demais. No entanto, as sugestões dos alunos indicam caminhos concretos para uma reconfiguração do uso do instrumento em sala de aula, apostando em abordagens que aliam linguagem, imagem, ludicidade e desafio cognitivo. Isso mostra que há espaço para a incorporação do dicionário de maneira mais integrada ao cotidiano escolar,

desde que se invista em práticas pedagógicas que levem em conta as necessidades e o repertório cultural dos estudantes.

Ao considerar tais proposições, é possível vislumbrar um cenário em que o dicionário deixa de ocupar um lugar marginal no processo educativo e passa a compor, com protagonismo, atividades de exploração lexical, produção textual e ampliação do vocabulário. A escuta ativa das sugestões dos alunos, nesse sentido, constitui não apenas uma estratégia de engajamento, mas também uma via legítima de construção de práticas pedagógicas mais responsivas e contextualizadas.

Quadro 4: Categorias emergentes da análise de conteúdo dos grupos focais com alunos

Categoria Temática	Subcategoria	Descrição	Exemplos de menções dos alunos
1. Frequência e contexto de uso do dicionário	Uso esporádico e condicionado	Uso restrito a momentos específicos, geralmente por solicitação do professor.	<i>“A gente usou quando tinha avaliação, a profe deixava consultar.”</i> <i>“Usa mais quando a professora manda.”</i>
2. Finalidades atribuídas ao uso do dicionário	Significado e grafia	Uso centrado na busca por significados e correção ortográfica.	<i>“Quando eu não sei a palavra, eu olho no dicionário pra ver o que quer dizer.”</i> <i>“Serve pra ver como se escreve certo.”</i>
	Tradução de palavras	Uso pontual para tradução, especialmente em Língua Inglesa.	<i>“Eu uso quando a professora de inglês manda traduzir uma palavra.”</i>
3. Suporte preferido: impresso ou digital	Digital (predominante)	Preferência pelo uso de dicionários digitais, especialmente via Google ou dispositivos escolares.	<i>“Eu procuro no Google, é mais rápido.”</i> <i>“A gente usa o dicionário do celular quando tá com o Chromebook.”</i>
	Impresso (parcial)	Alguns alunos preferem o dicionário impresso, por considerarem as	<i>“No dicionário de papel tem mais coisa explicada.”</i>

		explicações mais completas.	
4. Conhecimento da estrutura do dicionário	Macro e microestrutura desconhecida	Dificuldade em reconhecer e interpretar elementos estruturais dos verbetes.	<i>“Eu só olho a palavra e o que tá escrito, não entendo aquelas coisinhas do lado.”</i>
	Ordenação alfabética	Dificuldade para localizar palavras por desconhecimento da ordem alfabética.	<i>“Às vezes eu não acho porque não sei se é com S ou C.”</i>
5. Dificuldades enfrentadas	Barreiras cognitivas e afetivas no uso do dicionário	Dificuldade para compreender definições, localizar palavras e lidar com o formato gráfico.	<i>“Tem palavra que eu não entendo nem a explicação.”</i> <i>“O dicionário é muito grande, fica difícil de achar as coisas.”</i> <i>“Não gosto porque as letras são muito pequenas.”</i>
		Ausência de orientação docente contribui para o desinteresse e uso limitado.	<i>“Não sei usar direito, ninguém ensinou.”</i>
6. Sugestões dos estudantes para facilitar o uso do dicionário	Recursos visuais e design gráfico	Propostas para tornar o dicionário mais atrativo: figuras, letras maiores e organização mais acessível.	<i>“Podia ter dicionário com desenho.”</i> <i>“As letras podiam ser maiores.”</i>
	Atividades lúdicas com dicionário	Integração do dicionário a práticas gamificadas e interativas.	<i>“Se tivesse jogo com o dicionário ia ser legal, tipo um desafio.”</i>

Fonte: a autora.

A análise dos grupos focais com estudantes revelou um cenário marcado pela dissonância entre o reconhecimento da utilidade do dicionário e sua efetiva apropriação como instrumento de aprendizagem. Embora os alunos o identifiquem como um recurso capaz de auxiliar na compreensão de palavras desconhecidas, suas menções evidenciam um uso pontual, geralmente condicionado às demandas escolares imediatas, sem que haja um

processo consistente de familiarização com a estrutura e as múltiplas possibilidades da obra lexicográfica.

Essa configuração aponta para uma prática pedagógica que não explora o potencial do dicionário como artefato formativo. O recurso é acionado de forma episódica, com finalidades restritas e, frequentemente, sem que os estudantes compreendam plenamente as informações disponibilizadas nos verbetes. A ausência de um trabalho sistemático de exploração do dicionário compromete o desenvolvimento de habilidades que permitiriam aos alunos ampliar seu repertório lexical, refinar sua competência leitora e aprimorar sua autonomia na produção e revisão de textos.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de iniciativas pedagógicas que transcendam a simples indicação do dicionário como fonte de consulta e que o integrem a práticas reflexivas de leitura, escrita e ampliação vocabular. Tais iniciativas devem contemplar, por um lado, o ensino explícito de aspectos estruturais da obra (como a ordenação alfabética, a leitura de abreviaturas e símbolos, a identificação de classes gramaticais, entre outros), e, por outro, a criação de situações de uso autêntico, que incentivem a mobilização espontânea e estratégica do dicionário.

Além disso, é necessário reconhecer que os estudantes contemporâneos operam em uma realidade marcada pela presença constante de tecnologias digitais e pela rapidez no acesso à informação. Nesse sentido, mais do que optar entre o suporte físico ou digital, o desafio que se impõe à escola é o de desenvolver habilidades transferíveis entre diferentes formatos, ampliando a capacidade dos alunos de compreender, comparar e avaliar criticamente as informações lexicográficas, independentemente do meio em que estejam disponíveis.

Os dados analisados indicam que há, por parte dos estudantes, uma disposição em dialogar com o dicionário, desde que ele seja apresentado em contextos didáticos mais responsivos, interativos e próximos de suas experiências cognitivas e culturais. A escuta dessas percepções é fundamental para a construção de propostas pedagógicas que não apenas viabilizem o uso eficaz do dicionário, mas que também reconheçam os alunos como sujeitos capazes de formular hipóteses, propor melhorias e ressignificar os instrumentos de aprendizagem.

4.6 ANÁLISE E RESULTADOS DOS GRUPOS FOCAIS COM PROFESSORES

A análise dos dados oriundos dos grupos focais com os professores (APÊNDICE J) da Rede Municipal foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). Essa abordagem permitiu organizar e interpretar sistematicamente os discursos docentes, buscando identificar categorias temáticas que expressassem os sentidos atribuídos ao uso do dicionário no contexto escolar.

Na fase de pré-análise, realizou-se a leitura dos registros transcritos dos grupos focais, com o objetivo de apreender o conteúdo geral dos depoimentos e reconhecer unidades de sentido. Essa leitura inicial possibilitou levantar impressões preliminares e identificar núcleos de sentido recorrentes nas menções dos participantes.

Com base nos critérios de repetição, relevância e convergência, foram definidos e codificados os temas mais recorrentes nos discursos, os quais deram origem às seguintes categorias emergentes descritas a seguir.

4.6.1 Reconhecimento do valor pedagógico do dicionário

A maioria dos professores reconhece o dicionário como um recurso importante para o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão textual e da autonomia dos alunos. No entanto, esse reconhecimento nem sempre se traduz em um uso efetivo e sistemático no cotidiano das práticas pedagógicas. Como revela o depoimento de um docente *“É importante, é relevante, só que raramente utilizo em sala de aula”*, evidencia-se uma contradição entre o que se afirma e o que de fato se realiza, fenômeno que Bardin (2011) denomina de “discrepância entre o dito e o feito”. Essa distância entre o discurso e a prática aponta para uma fragilidade na incorporação do dicionário como instrumento didático plenamente integrado às estratégias de ensino e aprendizagem.

Mais do que uma escolha pontual ou eventual, o uso pedagógico do dicionário requer planejamento, intencionalidade e domínio de abordagens metodológicas que promovam o desenvolvimento de habilidades específicas de consulta, interpretação e uso da informação lexical. No entanto, conforme apontam Tarp (2008) e Hartmann (2001), ainda é incipiente, em muitos contextos escolares, a compreensão de que o dicionário não é um fim em si mesmo, mas um recurso que, para ser efetivo, precisa estar articulado a objetivos claros de letramento e a uma proposta de ensino que contemple a instrução sistemática em habilidades lexicográficas.

A ausência dessa institucionalização do dicionário como recurso didático revela lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, o que acaba por limitar seu uso a situações esporádicas ou associadas apenas à correção ortográfica. Em consequência, perde-se a oportunidade de explorar o potencial do dicionário como instrumento de mediação cognitiva, que pode contribuir significativamente para a construção da autonomia leitora e para o enriquecimento do repertório lexical dos estudantes.

4.6.2 Frequência e contexto de uso do dicionário

Os professores relataram que o uso do dicionário em sala de aula ocorre, em geral, de forma pontual, vinculado a atividades específicas de leitura ou compreensão de texto, sem planejamento contínuo ou articulação com objetivos didáticos mais amplos. Como exemplificam os depoimentos: *“Eu, no caso, raramente. É importante, é relevante, só que raramente utilizo em sala de aula”* e *“Quando uso, é para alguma atividade específica e geralmente já explico como que usa, deixo livre para eles utilizarem quando necessitam”*, o recurso é frequentemente acionado como um apoio imediato à resolução de tarefas, e não como parte de uma proposta pedagógica sistematizada. Essa prática indica que, embora os docentes reconheçam o valor pedagógico do dicionário, seu uso efetivo permanece limitado, sobretudo pela ausência de ensino explícito das habilidades de uso. Tal cenário dialoga com as proposições de Tarp (2008) e Hartmann (2001), que defendem a necessidade de instrução direta para a formação de usuários competentes e autônomos, capazes de utilizar o dicionário não apenas como instrumento de busca, mas como ferramenta de aprendizagem linguística mais ampla.

Essa prática revela uma concepção funcional e restrita do dicionário, centrada quase exclusivamente na busca por definições ou esclarecimento de dúvidas pontuais. Tal abordagem, embora útil em determinados momentos, não explora o potencial formativo do dicionário enquanto mediador no processo de ampliação do repertório linguístico e no desenvolvimento da consciência lexical. Como observa Antunes (2003), o dicionário pode ser muito mais do que uma fonte de significados, ele pode atuar como instrumento de letramento lexical, desde que inserido em práticas pedagógicas que promovam a investigação da linguagem, o confronto entre usos, a análise de sentidos contextuais e a compreensão da organização dos saberes lexicográficos.

A ausência de um trabalho sistematizado com o dicionário nas rotinas escolares compromete, portanto, a formação de leitores mais autônomos e críticos, capazes de recorrer à ferramenta não apenas por necessidade imediata, mas como parte de um repertório de estratégias para lidar com a linguagem escrita. Integrar o uso do dicionário a objetivos pedagógicos mais amplos, como o ensino de vocabulário, a leitura crítica de textos ou a produção escrita exige, por parte do professor, um conhecimento mais profundo da estrutura e das funcionalidades deste instrumento, bem como uma intencionalidade didática que vá além do improviso e da aplicação ocasional.

4.6.3 Suporte preferido: digital ou impresso

Os depoimentos evidenciam uma predominância do uso de dicionários digitais no ambiente escolar, sobretudo impulsionada pela disponibilidade de dispositivos como os Chromebooks fornecidos pela rede de ensino. Essa facilidade de acesso favorece a busca rápida por informações e se alinha aos hábitos digitais dos alunos, cada vez mais familiarizados com interfaces on-line. Entretanto, parte significativa do corpo docente ainda reconhece o valor pedagógico dos dicionários impressos, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a consulta autônoma, a familiaridade com a ordem alfabética e o manuseio sistemático da informação lexical.

As menções “*Mais o on-line, né?*” e “*O mini é o que eles usam, mas tem outros que seriam melhores*”, revelam um cenário híbrido, em que a presença dos meios digitais não elimina a percepção de que o suporte físico ainda possui um papel relevante, especialmente no processo formativo dos alunos em fase de alfabetização e consolidação das competências leitoras. O uso do dicionário impresso implica um percurso mais deliberado de busca, que exige do estudante a mobilização de estratégias metalinguísticas, o conhecimento da estrutura lexical e o domínio de convenções como a ordem alfabética, aspectos que frequentemente são automatizados ou negligenciados nos ambientes digitais.

Essa tensão entre o digital e o impresso reflete, mais amplamente, os desafios enfrentados pela escola diante das transformações da cultura digital e das novas formas de leitura e acesso à informação. Contudo, defender o uso do dicionário físico não significa ignorar os avanços tecnológicos, mas reconhecer que o suporte impresso oferece oportunidades únicas de aprendizagem que não devem ser descartadas. Ao exigir maior

atenção e engajamento ativo do aluno no processo de consulta, o dicionário físico contribui para a formação de competências que extrapolam a simples recuperação de significados, favorecendo a construção de uma postura mais crítica e reflexiva diante da linguagem. Em contextos escolares, especialmente nos anos iniciais, o equilíbrio entre os dois suportes, digital e impresso, pode enriquecer a experiência dos estudantes, desde que orientado por propostas pedagógicas que explorem intencionalmente os diferentes potenciais de cada formato.

4.6.4 Dificuldades dos alunos no uso do dicionário

Foi consenso entre os docentes que os estudantes apresentam dificuldades elementares no uso do dicionário, que vão desde a localização das palavras até a interpretação adequada das informações presentes nos verbetes. Os relatos *“Eles não acham as palavras. Têm dificuldade na ordem alfabética”*, *“Não entendem as marcas gramaticais”*, *“Precisa de orientação. Eles não acham as palavras. Têm dificuldade na ordem alfabética”*, outro destacou: *“Depois da letra 'O', para eu procurar a palavra, sei lá, 'óbito', tem que vir o 'B', tem que vir o 'T'... Eles não têm essa sequência”*. Estes depoimentos revelam não apenas obstáculos pontuais, mas deficiências mais amplas relacionadas ao não domínio das convenções que estruturam esse tipo de obra de referência.

Tais dificuldades evidenciam a inexistência, ou pelo menos a fragilidade, de um ensino intencional voltado ao desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário, entendidas aqui como o conjunto de saberes e estratégias necessários para que o aluno possa consultar, compreender e utilizar esse recurso com autonomia e eficácia. Esse componente, que constitui um dos eixos centrais da presente pesquisa, não tem sido contemplado de forma sistemática no planejamento pedagógico, o que compromete o aproveitamento pleno das potencialidades do dicionário no contexto escolar.

Ao não compreenderem aspectos como a organização alfabética, as abreviaturas gramaticais ou a disposição das acepções, os alunos acabam utilizando o dicionário de forma superficial, muitas vezes frustrando-se diante da complexidade que encontram. Essa situação exige mais do que orientações pontuais durante uma atividade, requer propostas pedagógicas que incorporem, ao longo do tempo, ações formativas voltadas à leitura e à interpretação da estrutura lexicográfica.

A ausência de tal abordagem formativa resulta na permanência dessas lacunas ao longo da trajetória escolar, dificultando o desenvolvimento da autonomia leitora e a ampliação do vocabulário. Portanto, não se trata apenas de disponibilizar o dicionário, seja físico ou digital, mas de garantir que os alunos sejam efetivamente preparados para explorá-lo como ferramenta de aprendizagem. Para isso, é fundamental que os currículos e as práticas docentes incluam, de forma planejada e progressiva, atividades voltadas à apropriação das estruturas e funções dos dicionários, criando condições para que esses recursos deixem de ser um elemento acessório e passem a ocupar um lugar efetivo no processo educativo.

4.6.5 Formação docente e proposta curricular

Nenhum dos professores relatou ter recebido, em sua trajetória formativa, seja na graduação ou em cursos de formação continuada, qualquer orientação específica sobre o uso pedagógico do dicionário. Essa lacuna formativa, associada à ausência de diretrizes claras nos documentos curriculares, têm repercussões diretas na prática docente. Conforme relataram os participantes *“Nunca vi entrega do PNLD que contemplasse o dicionário”* e *“Não tem orientação no currículo para isso”*, a falta de referências institucionais sobre o ensino dessas habilidades dificulta a inserção sistemática do dicionário como ferramenta de trabalho em sala de aula. Além disso, observaram que o currículo da rede não contempla habilidades específicas de consulta ao dicionário, o que compromete o desenvolvimento de competências lexicais mais amplas. Como afirmou um docente: *“Eu não fui investigar essa parte aí. Mas, especificamente focado no dicionário, eu não aprofundi nessa parte”*. Outro comentou: *“Nunca vi entrega do PNLD que contemplasse o dicionário. Não tenho essa informação”*.

Outro aspecto recorrente nas menções docentes é a percepção de que o currículo vigente, tanto na BNCC quanto no Currículo da Rede Municipal, carece de habilidades específicas voltadas para o uso do dicionário, especialmente no Ensino Fundamental II. Os professores de inglês, por sua vez, mencionam que há menções pontuais no currículo, mas não necessariamente promovem atividades recorrentes de ensino dessas habilidades.

Essa omissão, tanto nos programas de formação quanto nos documentos normativos, contribui para que o dicionário permaneça à margem das práticas pedagógicas, sendo muitas vezes relegado a um recurso de uso esporádico, associado à correção ortográfica ou à simples verificação de significados. Como aponta Welker (2008), essa marginalização não é casual,

mas resultado de um processo histórico de desvalorização do dicionário como objeto de ensino, frequentemente concebido apenas como um suporte auxiliar, e não como um instrumento de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A ausência de diretrizes explícitas que contemplem o ensino das habilidades de uso do dicionário, tais como a leitura e interpretação da microestrutura dos verbetes, a compreensão das marcas gramaticais e a organização da informação lexical, implica que tais conteúdos sejam deixados à margem do planejamento didático. Isso acaba por colocar sobre o professor a responsabilidade exclusiva de decidir se, quando e como abordar essas questões, o que, na prática, muitas vezes resulta na sua omissão. Assim, o silêncio institucional sobre o tema reverbera nas salas de aula, limitando o acesso dos alunos a uma ferramenta que, se bem explorada, poderia ampliar significativamente suas competências de leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem.

Para que o dicionário assuma um papel mais efetivo no processo de ensino e aprendizagem, é necessário não apenas o reconhecimento de seu valor, mas a sua inclusão explícita nas políticas educacionais, nos currículos e nos materiais didáticos. Essa mudança passa, necessariamente, pela reconfiguração da formação docente, de modo que professores se sintam preparados e legitimados a trabalhar com os aspectos lexicográficos como parte integrante do ensino da língua.

4.6.6 Estratégias pedagógicas

Apesar dos desafios apontados, os professores relataram algumas experiências positivas envolvendo o uso do dicionário em sala de aula. Dentre essas iniciativas, destacam-se propostas como a elaboração de glossários temáticos, atividades de reescrita com foco na substituição lexical e o acompanhamento orientado do dicionário durante práticas de leitura. Essas ações, embora isoladas e nem sempre sistematizadas, demonstram que, quando há intencionalidade pedagógica, o dicionário pode ser mobilizado como instrumento eficaz no desenvolvimento da consciência lexical dos alunos. Como relatou uma docente: *“Quando inseri a aula sobre como utilizar o dicionário, percebi mais facilidade, mais uso dos alunos de estarem encontrando sozinhos as palavras”*. Outro complementou: *“Ajuda a diminuir as dificuldades de compreensão textual e amplia o vocabulário. Isso repercute na produção textual”*.

Essas práticas, ainda que pontuais, mostram que o trabalho com o dicionário pode gerar impactos concretos na aprendizagem, desde que vinculado a objetivos linguísticos bem definidos e sustentado por mediação docente qualificada. A produção de glossários, por exemplo, permite que os alunos não apenas pesquisem palavras, mas se envolvam em atividades de categorização, ampliação de repertório e reflexão sobre o uso contextualizado do vocabulário. Do mesmo modo, a reescrita orientada com foco em variação lexical estimula a percepção das nuances semânticas e a escolha lexical mais precisa, favorecendo a ampliação da competência comunicativa.

Essas experiências sinalizam que o dicionário não precisa ser incorporado apenas como resposta a uma dúvida pontual ou como ferramenta de correção, mas pode integrar um conjunto mais amplo de estratégias didáticas que contribuam para o desenvolvimento do letramento lexical, conforme defendido por Nesi (2000). Para isso, é necessário que essas ações deixem de ser episódicas e passem a compor uma sequência de aprendizagens planejadas, que envolvam os alunos de forma contínua e progressiva na construção de habilidades de busca, seleção e análise lexical.

O reconhecimento de que tais práticas podem ser eficazes reforça a importância de ampliar o repertório metodológico dos docentes, de modo que o dicionário seja inserido em contextos significativos de uso, articulado às atividades de leitura, produção textual e análise linguística. Essa mudança não depende apenas da vontade individual dos professores, mas da criação de condições institucionais que incentivem, valorizem e deem respaldo à inserção pedagógica qualificada desse recurso no cotidiano escolar.

4.6.7 Motivação dos alunos

Muitos docentes manifestaram preocupação com a preferência dos alunos por soluções rápidas e pouco aprofundadas, como o uso do Google ou de tradutores automáticos, o que impacta negativamente a motivação para usar o dicionário, como por exemplo: *“Hoje a tecnologia domina [...] Mas o interesse do aluno é a maior dificuldade.”*

Essas percepções refletem uma mudança cultural mais ampla, que desafia as práticas tradicionais de pesquisa e exige a adaptação das estratégias didáticas para manter o engajamento discente. Muitos docentes expressaram preocupação diante da postura dos alunos em relação à pesquisa lexical, observando uma preferência recorrente por respostas

rápidas, oferecidas por mecanismos de busca ou tradutores automáticos. Essa tendência, alimentada pelo fácil acesso à internet e pela lógica da instantaneidade, compromete o interesse dos estudantes em explorar fontes mais densas e estruturadas, como os dicionários. Um dos professores resumiu a situação com precisão: *"Hoje a tecnologia domina, e o acesso à internet na escola facilitou muito. Mas o interesse do aluno é a maior dificuldade"*. Outro acrescentou: *"Minha percepção é que o aluno só pesquisa se for provocado"*.

As percepções dos docentes apontam para um deslocamento no modo como os alunos se relacionam com a informação. Em vez de percorrerem os caminhos necessários para compreender a organização e o funcionamento do sistema linguístico, muitos optam por atalhos que oferecem soluções imediatas, porém superficiais. Esse comportamento não se restringe ao uso da linguagem, mas é sintoma de uma cultura digital mais ampla, que valoriza a velocidade em detrimento da reflexão.

Nesse contexto, o dicionário impresso adquire uma função pedagógica ainda mais relevante. Longe de representar um retrocesso frente às inovações tecnológicas, seu uso possibilita o desenvolvimento de habilidades que os meios digitais tendem a negligenciar, sendo eles o domínio da ordem alfabética, a paciência da busca, a leitura atenta da informação lexicográfica e o exercício da inferência sem mediação automatizada. Além disso, ao exigir maior envolvimento cognitivo no processo de consulta, o dicionário físico promove uma relação mais consciente com o vocabulário, contribuindo para a formação de leitores e produtores de texto mais atentos às nuances da língua.

O desafio que se impõe, portanto, não é o de competir com a tecnologia em seus próprios termos, mas o de oferecer aos alunos experiências significativas com recursos que desenvolvam autonomia e aprofundamento. Para isso, é necessário que o uso do dicionário seja planejado de forma a evidenciar sua função como recurso de pesquisa e descoberta, e não apenas como instrumento de verificação. Quando integrado a atividades que envolvem comparação de definições, análise semântica e reflexão sobre o contexto de uso das palavras, o dicionário impresso pode se tornar um meio eficaz de enfrentamento da superficialidade imposta pela lógica digital.

Essa abordagem demanda do professor não apenas domínio técnico do recurso, mas também criatividade para propor situações de aprendizagem que incentivem o engajamento dos alunos em processos investigativos mais profundos, mesmo que inicialmente estranhos à sua lógica cotidiana. Nesse sentido, o dicionário físico não é apenas um objeto a ser

resgatado, mas um instrumento formativo que resiste à homogeneização do pensamento e que pode contribuir para um ensino da língua mais crítico e rigoroso.

Quadro 5: Categorias emergentes da análise de conteúdo dos grupos focais com professores

Categoria Temática	Subcategoria	Descrição	Exemplos de menções dos professores
1. Reconhecimento do valor pedagógico do dicionário	Discrepância entre discurso e prática	Professores reconhecem a importância do dicionário para vocabulário, compreensão e autonomia, mas seu uso é esporádico e pouco sistematizado.	<i>“É importante, é relevante, só que raramente utilizo em sala de aula.”</i>
	Fragilidade na incorporação	O uso do dicionário não está integrado a um processo didático contínuo e planejado.	<i>“O dicionário não é um fim em si mesmo, mas precisa estar articulado a objetivos claros.”</i>
2. Frequência e contexto de uso do dicionário	Atividades ocasionais	Uso restrito a momentos específicos, sem desenvolvimento de competências de consulta autônoma e reflexão linguística.	<i>“Quando uso, é para alguma atividade específica e geralmente já explico como que usa.”</i>
	Concepção funcional e limitada	O dicionário é usado quase só para busca de definições, sem exploração do potencial formativo.	<i>“O dicionário pode ser muito mais do que uma fonte de significados.”</i>
3. Suporte preferido: digital ou impresso	Predominância do digital	Uso mais frequente do dicionário digital por facilidade e alinhamento com hábitos dos alunos.	<i>“Mais o on-line, né?”</i>
	Valor pedagógico do impresso	O dicionário físico favorece o aprendizado da ordem alfabética, atenção e engajamento ativo.	<i>“O mini é o que eles usam, mas tem outros que seriam melhores.”</i>

	Tensão entre digital e impresso	Reconhecimento dos benefícios de ambos formatos e necessidade de equilíbrio orientado pedagogicamente.	<i>“Defender o uso do dicionário físico não significa ignorar os avanços tecnológicos.”</i>
4. Dificuldades dos alunos no uso do dicionário	Obstáculos operacionais Fragilidade do ensino intencional	Alunos têm dificuldades em localizar palavras, entender ordem alfabética e marcas gramaticais. Falta de ensino sistemático das habilidades de uso do dicionário compromete autonomia e vocabulário.	<i>“Eles não acham as palavras. Têm dificuldade na ordem alfabética.”</i> <i>“Não entendem as marcas gramaticais.”</i>
5. Formação docente e proposta curricular	Falta de formação específica Ausência de diretrizes curriculares	Professores não receberam orientação formal sobre uso pedagógico do dicionário. Falta de inclusão clara do uso do dicionário nos documentos e currículos escolares.	<i>“Nunca vi entrega do PNLD que contemplasse o dicionário.”</i> <i>“Não tem orientação no currículo para isso.”</i>
6. Estratégias pedagógicas	Práticas isoladas Necessidade de intencionalidade	Algumas iniciativas, como glossários temáticos e reescrita lexical, indicam potencial pedagógico do dicionário. Uso efetivo exige planejamento e mediação docente qualificada para desenvolver consciência lexical.	<i>“Quando inseri a aula sobre como utilizar o dicionário, percebi mais facilidade.”</i> <i>“Essas práticas precisam compor uma sequência de aprendizagens planejadas.”</i>
7. Motivação dos alunos	Preferência por soluções rápidas	Alunos preferem mecanismos digitais e	<i>“Hoje a tecnologia domina [...] Mas o</i>

		instantâneos, reduzindo interesse pelo uso aprofundado do dicionário.	<i>interesse do aluno é a maior dificuldade.”</i>
	Função pedagógica do dicionário impresso	Dicionário físico estimula habilidades cognitivas e metalinguísticas negligenciadas pelas tecnologias digitais.	<i>“O dicionário físico promove uma relação mais consciente com o vocabulário.”</i>

Fonte: a autora.

A análise das categorias evidencia uma contradição marcante entre o reconhecimento do valor pedagógico do dicionário e sua prática pedagógica pouco sistematizada. Embora os docentes demonstrem consciência quanto à relevância do dicionário para o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão textual e da autonomia discente, esse reconhecimento raramente se traduz em ações contínuas e planejadas no cotidiano escolar. A ausência de políticas formativas específicas, a limitação do acervo disponível, tanto em variedade quanto em qualidade, as lacunas nos documentos curriculares e os efeitos da cultura digital contemporânea, marcada pela busca imediata de respostas, convergem para um cenário de subutilização do dicionário como recurso de aprendizagem.

Conforme propõe Bardin (2011), a etapa de inferência na análise de conteúdo permite ir além da simples organização e descrição dos dados empíricos, buscando identificar as articulações entre os enunciados dos participantes e os contextos mais amplos (institucionais, formativos, culturais e tecnológicos) que moldam suas práticas e representações. Assim, os discursos docentes analisados nesta pesquisa revelam não apenas práticas pontuais ou dificuldades individuais, mas refletem uma estrutura de ensino que, historicamente, negligencia o desenvolvimento de habilidades lexicográficas e a valorização do dicionário como objeto de ensino.

Ao mesmo tempo, a presença de iniciativas pedagógicas pontuais, como a produção de glossários, a reescrita com foco na substituição lexical e as consultas orientadas, aponta para um campo fértil de possibilidades. Essas experiências, ainda que isoladas, demonstram que, quando há intencionalidade pedagógica e condições mínimas de mediação, os alunos respondem positivamente ao uso do dicionário e ampliam sua relação com a linguagem. Isso

sugere que o problema não reside na suposta “obsolescência” do dicionário, mas na ausência de uma política educacional que o integre de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o conjunto de evidências levantadas reforça a necessidade de ações articuladas em diferentes frentes: formação continuada que contemple o uso pedagógico do dicionário e o desenvolvimento das habilidades de consulta; revisão dos currículos e materiais didáticos para que incluam de maneira explícita o letramento lexical como componente estruturante; e políticas públicas que assegurem a presença e a diversidade de dicionários nos ambientes escolares. Superar a marginalização desse instrumento requer não apenas reconhecer sua importância, mas criar as condições para que ele seja efetivamente apropriado como recurso formativo, capaz de enriquecer a experiência dos estudantes com a linguagem e favorecer sua autonomia intelectual.

Assim, os dados revelam uma contradição entre o reconhecimento do valor pedagógico do dicionário e sua prática pouco frequente e assistemática. A ausência de formação docente e de orientações curriculares claras contribui para a marginalização desse instrumento na escola. Reverter esse quadro exige investimento em formação continuada, revisão de propostas curriculares e desenvolvimento de práticas de letramento lexical que promovam o uso significativo, crítico e autônomo do dicionário. Como afirmou um dos docentes ao final do grupo focal: *"Essa entrevista até nos ajuda a refletir sobre nossa prática pedagógica. Está sendo positiva para nós também. Já vai ser positivo para mim na minha prática"*.

Com este conjunto de análises, conclui-se que o dicionário, longe de ser um recurso ultrapassado, continua oferecendo potencial pedagógico relevante, desde que sua presença em sala de aula seja fruto de uma escolha consciente, respaldada por formação docente, planejamento didático e políticas educacionais comprometidas com o ensino crítico e aprofundado da língua.

4.6.8 Cruzamento de dados dos grupos focais

A análise cruzada dos dados coletados nos grupos focais com alunos e professores das duas escolas revela um panorama complexo e multifacetado sobre o uso do dicionário no contexto escolar. De acordo com Bardin (2011), o procedimento de análise de conteúdo

compreende a etapa de inferência e interpretação, na qual se busca não apenas categorizar as informações, mas também compreender os sentidos e as representações que os sujeitos atribuem às práticas analisadas. A partir disso, é possível identificar tanto convergências quanto divergências entre os discursos dos dois grupos, permitindo compreender como o dicionário é percebido, utilizado e atribuído de valor no cotidiano escolar.

De modo geral, observa-se que o uso do dicionário é pontual e acontece, principalmente, em situações específicas, como durante provas, sobretudo no componente curricular de Língua Inglesa, enquanto as menções ao uso do dicionário em Língua Portuguesa são escassas. Essa constatação evidencia que o dicionário ainda não ocupa um espaço significativo e regular nas práticas pedagógicas do dia a dia, confirmando um desalinhamento entre o potencial reconhecido do instrumento e sua efetiva incorporação às rotinas escolares. Como explicitam os próprios professores, *“esse contato físico com o dicionário é importante porque desenvolve responsabilidade nos alunos”*, mas, ao mesmo tempo, a prática é muitas vezes esporádica e desvinculada de uma orientação sistemática: *“eu costumo inserir mais no sexto ano... mas não tenho uma prática regular com isso”*.

No que tange aos alunos, há uma clara preferência pelo dicionário on-line, valorizado pela agilidade e praticidade, como apontado pela fala: *“a gente fica muito tempo procurando, perde tempo na prova, na atividade... daí fica ruim, né?”*. Todavia, há ainda quem valorize o dicionário impresso, percebido como mais confiável: *“eu prefiro o físico, porque pode ter mais tradução, e é mais confiável”*.

Neste contexto, o uso do dicionário físico é importante porque favorece uma interação mais profunda com o conteúdo, permitindo ao aluno compreender melhor a organização alfabética e internalizar a lógica da consulta lexical. Além disso, o contato tangível com o livro estimula a atenção e a memória, aspectos essenciais para a aprendizagem. A percepção de maior confiabilidade do dicionário impresso também reflete sua autoridade enquanto fonte revisada e adaptada ao contexto escolar, o que pode ser menos evidente nas versões digitais. Assim, o dicionário físico continua sendo um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da autonomia e da competência lexical dos estudantes.

As dificuldades mais recorrentes identificadas em ambos os grupos referem-se à localização das palavras, à compreensão da ordem alfabética e à interpretação das definições, o que sugere uma lacuna no desenvolvimento das habilidades operacionais e cognitivas necessárias para o uso eficaz do dicionário. Um professor destaca: *“a maioria deles não*

domina nem a sequência alfabética... a gente precisa ir lá e mostrar como procurar”, outro complementa: *“quando a gente pede para localizar uma palavra, muitos se perdem... não sabem nem por onde começar”*. Os alunos manifestam resistência e desmotivação, exemplificada em declarações como *“dá uma preguiça de ver aquele monte de palavra”* ou *“às vezes eu ignoro a palavra... mesmo tendo o dicionário em casa”*. Essas menções indicam que a dificuldade não é apenas técnica, mas também de engajamento e atribuição de significado à prática lexicográfica.

Por outro lado, tanto professores quanto alunos reconhecem o valor potencial do dicionário no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para o enriquecimento do vocabulário, a compreensão textual e a melhoria da produção escrita. Um docente enfatiza que *“o dicionário ajuda a diminuir as dificuldades de compreensão textual e amplia o vocabulário”*, enquanto um aluno corrobora ao relatar: *“a professora passou um texto e pediu para a gente procurar palavras diferentes... daí o dicionário me ajudou bastante, escrevi tudo que ele definia”*. Além disso, surgem sugestões para tornar o uso do dicionário mais atraente e lúdico, o que poderia contribuir para aumentar o engajamento dos estudantes, como disse uma aluna entusiasmada: *“acho que podia ser como um jogo, uma brincadeira com o dicionário... todo mundo ia ter que achar a palavra”*.

Esses dados indicam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o uso significativo e regular do dicionário, valorizando-o como um recurso didático estratégico para a formação leitora e escritora. Como bem sintetizou uma docente: *“se o professor não ensina como usar, não adianta esperar que o aluno vá saber sozinho”*. Para isso, é imprescindível garantir o acesso a exemplares adequados, propor atividades contextualizadas que desenvolvam as habilidades necessárias e investir na formação continuada dos professores para o ensino explícito do uso do dicionário, em consonância com o que apontam estudos nacionais e internacionais (Tono, 2001; Lew, Schryver, 2014; Welker, 2008; Viana, 2017).

O cruzamento dos dados evidencia, ainda, um desalinhamento entre as expectativas docentes e as experiências discentes, pois embora os professores reconheçam o valor do dicionário, sua utilização ainda é pouco frequente e sistematizada, o que contribui para que muitos alunos percebam o dicionário como um recurso de pouca relevância ou aplicabilidade no cotidiano escolar.

Ambos os grupos concordam que o uso do dicionário é mais presente em aulas de Língua Inglesa do que em Língua Portuguesa, reforçando a necessidade de integração

curricular que considere o dicionário um instrumento essencial para o desenvolvimento lexical e para a autonomia do estudante na leitura e escrita. As dificuldades mais mencionadas por ambos os grupos concentram-se na localização de palavras, na compreensão da estrutura interna do dicionário (microestrutura) e na falta de familiaridade com suas convenções.

Finalmente, conforme a perspectiva interpretativa de Bardin (2011), os sentidos atribuídos ao dicionário refletem não apenas as práticas isoladas, mas as condições estruturais e culturais da escola, assim como as lacunas formativas e políticas. A valorização do dicionário enquanto instrumento de mediação linguística e cognitiva implica, portanto, em superar essas dificuldades estruturais para promover a formação de leitores críticos, autônomos e proficientes. Este processo exige, além de políticas públicas eficazes, o compromisso das instituições escolares em incorporar o ensino do uso do dicionário como prática regular e orientada, evitando que ele permaneça um instrumento periférico e pouco explorado no cotidiano educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar, a partir da análise das práticas e percepções de professores e alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Chapecó/SC. A combinação de dados quantitativos e qualitativos, obtidos por meio de questionários e grupos focais, permitiu compreender de que modo o dicionário tem sido apropriado como instrumento pedagógico, quais são suas potencialidades e fragilidades no ensino, e de que forma as habilidades de consulta e interpretação das informações lexicográficas são desenvolvidas nas práticas escolares.

A análise dos dados revelou um quadro complexo, marcado por avanços, fragilidades e importantes tensionamentos. Tanto professores quanto alunos reconhecem o valor pedagógico do dicionário e associam seu uso ao aprimoramento do vocabulário, da ortografia e da compreensão textual, no entanto, essa valorização não se traduz em práticas sistemáticas. A análise quantitativa evidenciou altos índices de reconhecimento declarativo do dicionário, enquanto os dados qualitativos mostraram que seu uso permanece restrito a consultas pontuais de significado, sem integração a atividades reflexivas de leitura e escrita. Configura-se, assim, uma tensão entre a valorização discursiva e a prática efetiva, que evidencia um hiato entre o saber e o fazer.

Esse tensionamento dialoga diretamente com a distinção proposta por Tarp (2008) entre conhecimento declarativo e procedimental. Os professores afirmam compreender a importância do dicionário, mas relatam insegurança no ensino das estruturas lexicográficas e na mediação das informações metalinguísticas presentes nos verbetes. Tal constatação revela outra tensão relevante, a existente entre o currículo prescrito, que prevê o trabalho com unidades lexicais e habilidades de consulta, e o currículo realizado, que depende das condições concretas de tempo, formação e planejamento didático disponíveis aos docentes. Os grupos focais evidenciaram que grande parte dos professores não recebeu formação específica em Lexicografia Pedagógica, sentindo-se despreparada para promover um ensino sistemático da macroestrutura e da microestrutura do dicionário.

No caso dos alunos, emergem tensões entre a autonomia declarada e as dificuldades observadas. Embora muitos afirmam saber usar o dicionário, os dados qualitativos indicam obstáculos básicos, como localização de palavras, compreensão de abreviações e interpretação

de marcas de uso. Esses resultados confirmam que o domínio das habilidades de uso do dicionário não é espontâneo, mas depende de orientação explícita, conforme defendem Bevilacqua (2010), Lino (2010) e Krieger (2012).

Outro ponto de tensão identificado refere-se à falta de continuidade pedagógica ao longo das etapas da escolarização. Professores apontaram que o ensino do uso do dicionário não é desenvolvido de forma progressiva, o que acarreta lacunas cumulativas no conhecimento lexicográfico dos estudantes. Essa descontinuidade reforça os alertas de Welker (2004) e Krieger (2012), que defendem a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que consolidem o dicionário como recurso transversal e estruturante da aprendizagem lexical.

Os resultados quantitativos também revelaram correlações significativas entre as percepções docentes e discentes sobre o uso do dicionário. Turmas cujos professores integram o dicionário a atividades de leitura e escrita apresentam alunos mais capazes de compreender sua funcionalidade e mais motivados a utilizá-lo. A mediação docente, portanto, confirma-se como eixo central para a transformação do dicionário em instrumento de aprendizagem efetiva, corroborando Xatara (1997) e Guimarães e Cabral (1997).

Esses tensionamentos, ao serem analisados em conjunto, sustentam a hipótese central desta tese, no qual o uso do dicionário escolar, quando mediado por práticas sistemáticas e ensino explícito, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento lexical, a compreensão leitora e a autonomia linguística dos estudantes. No entanto, essa potencialidade ainda não se concretiza de forma ampla devido a limitações estruturais, ausência de formação docente específica, restrições de tempo pedagógico e descontinuidade curricular.

Mesmo diante das transformações impostas pelas tecnologias digitais, o dicionário impresso mantém relevância pedagógica. No entanto, também aqui emergem tensões: a disponibilidade crescente de dicionários on-line convive com a falta de formação digital para seu uso crítico, gerando um cenário híbrido no qual alunos recorrem a ferramentas digitais, mas sem domínio das habilidades necessárias para avaliar a qualidade e a confiabilidade das informações lexicográficas. Esse desafio delineado aponta para uma necessidade de que escolas e políticas públicas promovam o letramento digital em Lexicografia.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de valorizar o dicionário como recurso pedagógico no âmbito das políticas públicas educacionais, especialmente por meio da retomada e continuidade do Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários. A inclusão

sistemática de dicionários escolares de diferentes níveis, aliada a políticas de formação continuada, é condição essencial para consolidar o dicionário como instrumento estruturante da aprendizagem lexical e leitora.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa evidencia a pertinência da abordagem mista para o estudo das práticas de uso do dicionário no contexto escolar. A combinação de métodos permitiu compreender não apenas tendências gerais, mas também nuances, contradições e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas. No entanto, reconhecem-se limites importantes, como o recorte geográfico restrito a uma única rede municipal e o fato de a investigação não incluir intervenções pedagógicas experimentais capazes de medir mudanças no desempenho lexical ao longo do tempo.

Essas limitações abrem caminhos para futuras pesquisas, que podem incluir estudos comparativos entre diferentes regiões, investigações longitudinais sobre o desenvolvimento das habilidades lexicográficas e análises experimentais sobre a eficácia de intervenções didáticas com dicionários impressos e digitais. Além disso, a ampliação de pesquisas sobre o impacto da formação docente continuada na apropriação do dicionário nas práticas de sala de aula constitui uma agenda promissora para a Lexicografia Pedagógica. A expansão de ambientes digitais e de ferramentas de inteligência artificial amplia o campo de pesquisa ao permitir compreender como a consulta lexicográfica vem sendo transformada em diferentes contextos.

Assim, reafirma-se que o dicionário, longe de ser um objeto estático ou de mera consulta, constitui um instrumento dinâmico de aprendizagem linguística, capaz de promover o desenvolvimento lexical, cognitivo e metalinguístico dos estudantes. Valorizar seu ensino e uso pedagógico é investir na formação de leitores e escritores autônomos, críticos e conscientes da língua que utilizam. Esta tese contribui para esse movimento ao evidenciar as potencialidades e os desafios do uso do dicionário no contexto escolar, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas e políticas educacionais que fortalecem o letramento lexical e ampliam as possibilidades de interação dos estudantes com o mundo das palavras.

REFERÊNCIAS

- ADLOF, S. M.; PERFETTI, C. A.; CATTS, H. W. Developmental changes in reading comprehension: implications for assessment and instruction. In: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. E. **What research has to say about reading instruction**. Newark: International Reading Association. 2011. p. 186-214.
- AHMAD, M. **An analysis of the design features of Urdu – English dictionary for advanced learners of English in Pakistan**. A Doctoral Thesis. Doctor of Philosophy In English At the Department of English Bahauddin Zakariya University Multan, Pakistan. 2013.
- AITCHISON, J. **Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon**. Wiley-Blackwell. 4 ed. 2012.
- AKOGLU, H. **User's guide to correlation coefficients**. Turkish Journal of Emergency Medicine, v. 18, n. 3, p. 91–93, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>. Acesso em: 7 out. 2025.
- ALI, N. A. A. **Efficacy of Explicit Teaching of Lexicographical Skills: The Case of Sudanese English Majors**. International Journal of Research in English Education. 2017.
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.
- ANTUNES, I. **Dicionário na sala de aula: Como utilizar esse recurso pedagógico**. São Paulo: Contexto. 2009.
- ATKINS, B. T. S.; RUNDELL, M. **The Oxford Guide to Practical Lexicography**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- BADDELEY, A., EYSENCK, M. W., ANDERSON, M. C. **Memória**. Porto Alegre: Artmed. 2011.
- BAKER, S.K.; SIMMONS, D. C.; KAMEENUI, E. J. **Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research**. University of Oregon, 1995. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED386860>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- BAKER, L.; BEALL, L. C. Metacognitive processes and reading comprehension. In: **Handbook of research on reading comprehension**. Routledge, 2014. p. 397-412.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.
- BÉJOINT, H. **Modern Lexicography: An Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BERGENHOLTZ, H.; GOUWS, R. H. **What is Lexicography?** Lexikos, 2012. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ajol.info/index.php/lex/article/viewFile/84816/74806>. Acesso em: 13 set. 2023.

BEVILACQUA, C. **Dicionários em sala de aula**: Reflexões sobre sua utilização no ensino de línguas. Editora Contexto. 2010.

BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa. São Paulo: 1996. p. 27-46. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 10.08.2023.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: teoria lexical e linguística computacional. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. Da UFMS, 2004, p.185-200. V. II.

BIDERMAN, M. T. C. **Conceito linguístico de palavra**. Palavra/Dep. de Letras da PUC, Rio de Janeiro, v. temático 1 “A delimitação de unidades lexicais”, p. 81-97, 1999.

BOGAARDS, P., LAUFER, B. **Vocabulary in a second language**: Selection, acquisition, and testing. John Benjamins Publishing. 2004.

BOLZAN, R. M.; DURÃO, A. B. **O trabalho com dicionários em sala de aula**. Revista MOARA n.36, p.181-196, jul.-dez., 2011, Estudos Linguísticos.

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

BRANGEL, L. M.; MIRANDA, F. V. B. **Sobre a função de dicionários escolares voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental**. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. v. 10, n. 1, junho de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Eu_2/Downloads/pnld_dicionarios_2012_editais.pdf Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101, 2006.

BRITO, L. T. de A. Crenças de professores sobre o uso do dicionário escolar: uma abordagem contextual. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 227-244, ago. 2021.

CAIN, K. **Making sense of text**: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*. 2009. p. 11-14. Disponível em: <http://eprints.lancs.ac.uk/26618/>. Acesso em: 13 dez. 2023

CAIN, K.; OAKHILL, J. **Reading comprehension and vocabulary**: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Annee Psychologique*, 114, 647-662. 2014.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; BRYANT, P. **Children's reading comprehension ability**: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, v. 96, n. 1, p. 31, 2004.

CAMPOY-CUBILLO, M. C. **Assessing dictionary skills**. *Lexicography ASIALEX*. 2015. p. 119-141.

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

CAREY, S. The child as word learner. *Linguistic theory and psychological reality*. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (Eds.), **Linguistic theory and psychological reality**. Cambridge, MA: MIT Press. 1978. p. 264-293.

CARROLL, D. W. **Psychology of Language**. Cengage Learning. 6ª ed. 2020.

CARVALHO, R. S.; CARVALHO, A. S. **Investigando as Interfaces Entre Léxico Mental, Linguagem e Letramento Científico**. *Abakós*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 52-65, Mai. 2022.

CHEN, X. **The Role of Dictionaries in Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension**: A Review of Research. *Journal of Language and Literacy Education*. 2021.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COSTA, K. P. V. de A. **O vocabulário dos livros didáticos e dos dicionários escolares infantis: uma análise do campo léxico dos sentimentos humanos**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia*. trad. Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 608.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso; 2012.

DENZIN, N. K. **Triangulation**: A Case for Methodological Evaluation and Combination. *Sociological Methods*, p. 339-357. 1978.

DENZIN, N. K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. Routledge: London; 2009.

DUFF, D.; TOMBLIN, J. B.; CATTS, H. **The influence of reading on vocabulary growth**: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 58, n. 3, p. 853-864, 2015.

DURAN, M. S. **O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira**: quem se importa? *Revista do GEL*. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212. 2008.

FARIAS, V. S. **A política de distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos da educação básica no Brasil**: revisão dos parâmetros de avaliação e seleção de obras à luz de uma teoria metalexiconográfica. In: XI Encontro do CELSUL, 2014, Chapecó. *Anais do XI Encontro do CELSUL*. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. v. 1. p. 1-21.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FOWLER, F. J. **Survey Research Methods**. 5ª ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013.

FRANÇA, A. I. **O léxico mental em ação**: muitas tarefas em poucos milissegundos. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-80, jun. 2005.

GOLDSTEIN, E. B. **Cognitive Psychology**: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience. Cengage Learning. 5ª ed, 2019.

GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs.). **Dicionários escolares** – políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, B.; SCHMITT, N. **Word knowledge**: Exploring the relationships and order of acquisition of vocabulary knowledge components. *Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 481-505, 2020.

GOODMAN, K. S. **Reading**: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 1967, p. 126–135.

GOUWS, R. H.; TARP, S. **Information overload and data overload in lexicography**. *International Journal of Lexicography*, v. 30, n. 4, p. 389-415, 2017.

GUERRERO, M. D.; WILLIAMS, J. **Lexical Access in Bilinguals**: Mechanisms and Implications. *Journal of Memory and Language*, 2020.

HARTMANN, R. **Teaching and Researching Lexicography**. London: Longman, 2001.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P. da; TOSQUI, P. **Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos**. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, 2006. p. 51-64.

HUMBLÉ, P. **Melhor do que muitos pensam**. Quatro dicionários bilíngües português – inglês de uso escolar. *Cadernos de tradução*, ISSN-e 2175-7968, ISSN 1414-526X, Vol. 2, Nº. 18, 2006, págs. 253-273. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6951/6459> Acesso em: 20 nov. 2023,

KENDEOU, P. et al. **Predicting reading comprehension in early elementary school**: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, v. 101, n. 4, p. 765, 2009.

KINTSCH, W. **Comprehension**: Paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

KINTSCH, W. **The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction**. *Theoretical models and processes of reading*, v. 5, p. 1270-1328, 2004.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychological Review*, 85(5), 1978, p. 363–394.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), **The science of reading**: A handbook. Blackwell Publishing. 2005. p. 209-226.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

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

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

KRIEGER, M. da G.; MÜLLER, A. F. **Lexicografia Pedagógica**: uma proposição prática exemplificada. Domínios de Lingu@gem. Uberlândia. vol. 12, n. 4. out. - dez. 2018. p. 1950-1972.

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

KRIEGER, M. da G. **Dicionários escolares e ensino de língua materna**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 41 (1): p. 169-180, jan-abr. 2012.

KRIEGER, M. da G. **Dicionários para o ensino de língua materna**. Revista Língua e Literatura, v. 6-7, p. 101-112, 2004.

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

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LAUFER, B. **Lexical Thresholds and Reading Comprehension**: What a Difference Two Decades Make. TESOL Quarterly, 51(3), p. 697-715. 2017.

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

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: Conceitos fundamentais em neurociência. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010

LESAUX, N. K.; JONES, S. M.; BOCK, K. P.; HARRIS, J. R. **The Regulated Learning Environment**. YC Young Children, 70(5), 20-27. 2015.

LEW, R. **Dictionary Use in Foreign Language Learning**: A Systematic Review of the Literature. International Journal of Lexicography, v. 25, n. 4, p. 475–497, 2012.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932.

LORESENT, C. C.; DURÃO, A. B. **Sobre o uso dos dicionários por alunos do Ensino Médio**. Revista de Letras, Curitiba, v. 19, n. 26, p. 120-135, set. 2017.

MARSLEN-WILSON, W. D. **Functional parallelism in spoken word-recognition.** *Cognition*, v. 25, n. 1-2, p. 71-102, 1987.

MCCLELLAND, J. L.; ROGERS, T. T. **The Parallel Distributed Processing Approach to Semantic Cognition.** *Nature Reviews Neuroscience*, v. 4, p. 310-322, 2003.

MCKEOWN, M. G.; BECK, I. L.; OMANSON, R. C.; PERFETTI, C. A.: A replication. **Journal of Reading Behavior**, 1983, v. XV, n. 1, p. 3-18. Disponível em: <http://jlr.sagepub.com/content/15/1/3.full.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MCKEOWN, M.G. et al. **Word knowledge and comprehension effects of an academic vocabulary intervention for middle school students.** *American Educational Research Journal*, v. 55, n. 3, p. 572-616, 2018.

MCNAMARA, D. S. **Reading comprehension strategies:** Theories, interventions, and technologies. Psychology Press. 2017.

MEARA, P. **Connected Words:** Word Associations and Second Language Vocabulary Acquisition. John Benjamins. 2009.

MELO, E. M. de. Inclusão social e cotidiano hipermidiático léxico, leitura e ensino superior. In: **Léxico: Investigação e Ensino.** Simões, Darcilia & Osório, Paulo (Orgs.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Parreira-Da-Silva/publication/265766374_ENTRE_A_FALA_E_A_ESCRITA_O_LUGAR_DOS_VOCABULOS_TRIVIAIS_DA_LINGUA_PORTUGUESA/links/5591882908ae1e1f9baff865/ENTRE-A-FALA-E-A-ESCRITA-O-LUGAR-DOS-VOCABULOS-TRIVIAIS-DA-LINGUA-PORTUGUESA.pdf#page=37
Acesso em: 10.08.2023

MENEZES, C. M.; FINGER-KRATOCHVIL, C. Dicionários escolares e estratégias de (compreensão em) leitura: uma proposta pedagógica. In: Nilson de Souza Cardoso; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; Cristiane Antonia Hauschild Johann; Jaqueline Rabelo de Lima. (Org.). **Nós passarinhos, eles passarão:** formação docente em ação. 21 ed.: Realize Eventos, 2021, p. 290-305.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAIS, J. **Criar leitores** - Para professores e educadores. São Paulo, SP: Manole, 2013.

MORAIS, J. **A arte de ler.** Editora da Universidade Estadual Paulista, São Paulo: 1996.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: Maluf, M. R.; Cardoso-Martins, C. (Orgs.), **Alfabetização no século XXI:** Como se aprende a ler e a escrever (pp. 17-48). Porto Alegre: Ed. Penso/Artmed, 2013.

NADIN, O. L.; MORÁN, M. T. F. Aprender a usar o dicionário: reflexões sobre as instruções de uso de dicionários de espanhol para aprendizes brasileiros. **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas** [recurso eletrônico] : volume VII / organizado por Ieda Maria Alves, João Henrique Lara Ganança. São Paulo: FFLCH/USP, 2018.p. 9-22.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2ª ed. 2013.

NASCIMENTO, F. I. do. **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano-Ce**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

NAGY, W. E. et al. **Learning words from context**. University of Illinois at Urbana-Champaign. Champaign, Illinois, 1984. p. 233-253.

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

NESI, H. The specification of dictionary reference skills in higher education. TR3. In: Hartmann, R.R.K. (ed.) **Dictionaries in language learning**. Recommendations, national reports and thematic reports from the TNP sub-project 9: dictionaries. Freie Universität Berlin, 1999.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C.. **Understanding and teaching reading comprehension: A handbook**. Routledge, 2014.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: UnB, 1999.

PATTON, M. Q. **Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis**. Health Services Research, 34, n. 5, p. 1189-1208, 1999.

PEARSON, P. D. et al. **Handbook of reading research**. Routledge, 2016.

PERFETTI, C. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PERFETTI, C. A.; STAFURA, J. Z. Integrating word processing with text comprehension. **Theories of reading development**, p. 9-32, 2017.

PIPER, F. K. **A importância da memória de trabalho para a aprendizagem**. Caderno de Anais da XIII Semana Acadêmica de Letras. PUC-RS. 2013. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE, p. 105-123, 2009.

PRESSLEY, M.; AFFERBACH, P. **Verbal protocols of reading**: The nature of constructively responsive reading. Routledge. 2012.

RANGEL, E. de O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>>. Acesso em: 05.06.2023

RANGEL, E. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05.06.2023

REY-DEBOVE, J. **Léxico e dicionário**. Trad. Clovis Barleta de Moraes. Alfa. São Paulo: 1984. p. 45-69. Disponível em: <file:///C:/Users/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Fundamental/Downloads/4+-+l%C3%A9xico+e+dicion%C3%A1rio.pdf> Acesso em: 09.08.2023

RIBEIRO, C. G.; PAULA, M. H. de. O uso do dicionário na escola. In: **Léxico**: Investigação e Ensino. Simões, Darcilia & Osório, Paulo (Orgs.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Maria-Parreira-Da-Silva/publication/265766374_ENTR_E_A_FALA_E_A_ESCRITA_O_LUGAR_DOS_VOCABULOS_TRIVIAIS_DA_LINGUA_PORTUGUESA/links/5591882908ae1e1f9baff865/ENTRE-A-FALA-E-A-ESCRITA-O-LUGAR-DOS-VOCABULOS-TRIVIAIS-DA-LINGUA-PORTUGUESA.pdf#page=37

Acesso em: 09.08.2023

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

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (Orgs.). **Theoretical issues in reading comprehension**: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 33-58.

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

SCHOLFIELD, P. Dictionary use in reception. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Eds.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 279-295.

SCHMITT, N. **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHMITT, N. **Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual**. Palgrave Macmillan. 2010.

SILVERMAN, R. D.; HARTRANFT, A. M. **Developing vocabulary and oral language in young children**. Guilford Publications, 2014.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

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

SOARES, M., **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. **Palavras no cérebro: o léxico mental**. Letrônica, Porto Alegre v. 5, n. 3, p. 3-20, jul./dez., 2012 .

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, 21, 1986, p. 360-406. Disponível em: <http://people.uncw.edu/kozloffm/mattheweffect.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

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

SNOW, C. **Reading comprehension: Reading for learning**. International Academy of Education. 2010.

SNOW, C. **Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension**. Rand Corporation, 2002.

SWANSON, H. L.; O'CONNOR, R. **The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers**. Journal of learning disabilities, v. 42, n. 6, p. 548-575, 2009.

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

http://www.psych.upenn.edu/~swingley/papers/swingley_LLD10_fastmap.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

TUXI, P.; FELTEN, E. F. **Análise da macro e microestrutura de dicionários e glossários bilíngues: uma proposta terminológica**. Revista Espaço. Rio de Janeiro. n. 49. jan-jun. 2018. p. 89-111.

VARGAS, D. **Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro**. Domínios de Linguagem. Uberlândia. vol. 12, n. 4. out. - dez. 2018. p. 1934-1949.

VERHOEVEN, L., PERFETTI, C. A. Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. **Scientific Studies of Reading**: 2011, 15(1), p. 1-7. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/SSSR%20Intro.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

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

WELKER, H. A. **Pesquisando o uso de dicionários**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.223-243, jul./dez. 2006.

WELKER, H. A. Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. IN: XATARA, Claudia e HUMBLÉ, Philippe (orgs.). **Cadernos de Tradução**. Tradução e lexicografia pedagógica. PGET nº 18. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. p. 175-194.

WELKER, H. A. **Breve histórico da metalexicografia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros**. Matranga, Rio de Janeiro, v. 13, n. 19, p. 69-84, 2006. Disponível em: <http://www.pgletas.uerj>. <http://www.pgletas.uerj.br/matranga/matranga19/matranga19a04.pdf>. Acesso em: 25 abril. 2024.

WELKER, H. A. **Sobre o uso de dicionários**. In: Anais do Celsul. 2008. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/08/Herbert_Welker.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

WRIGHT, T. S.; CERVETTI, G. N. **A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension**. Reading research quarterly, v. 52, n. 2, p. 203-226, 2017.

XATARA, C. M. **Projetos em lexicografia bilingue**. In. Atas IX FELIN. 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/58.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

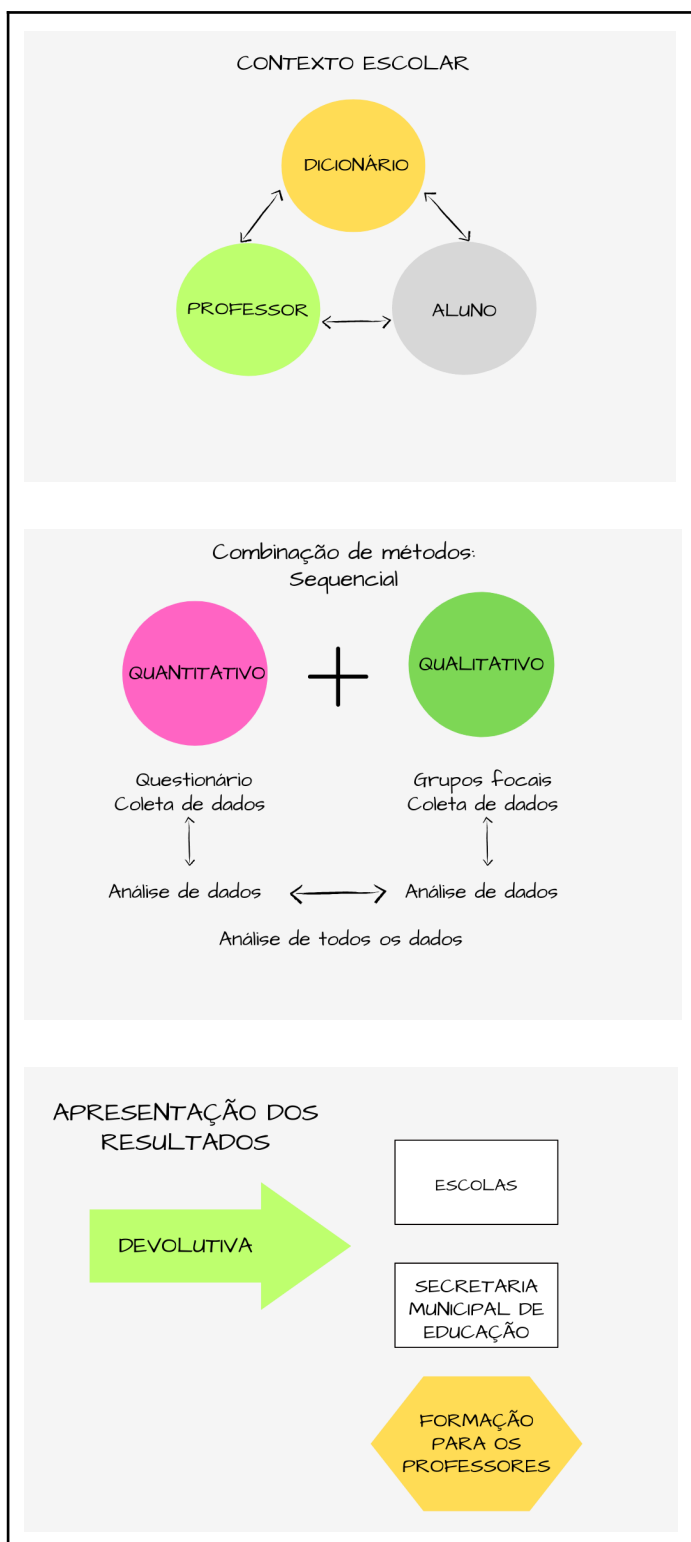
XATARA, C. M. **O ensino do léxico**: as expressões idiomáticas. Trabalho de Linguística Aplicada: Campinas, (37). 2001. p. 49-59. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2393>. Acesso em: 10 ago. 2024.

XAVIER, V. R. D. E não tinham gentio manço. Considerações léxico-culturais sobre etnia no Góias setecentista. In: **Léxico**: Investigação e Ensino. Simões, Darcília & Osório, Paulo (Orgs.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Parreira-Da-Silva/publication/265766374_ENTRE_A_FALA_E_A_ESCRITA_O_LUGAR_DOS_VOCABULOS_TRIVIAIS_DA_LINGUA_PORTUGUESA/links/5591882908ae1e1f9baff865/ENTRE-A-FALA-E-A-ESCRITA-O-LUGAR-DOS-VOCABULOS-TRIVIAIS-DA-LINGUA-PORTUGUESA.pdf#page=37. Acesso em: 10 ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



Fonte: a autora.

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA ALUNOS



Universidade Federal da Fronteira Sul
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos

Questionário de Pesquisa para alunos

Caro(a) aluno(a),
 Convidamos você para participar de uma pesquisa sobre o uso do dicionário em sala de aula. Pedimos que respondam às questões a seguir com muita sinceridade. Não se preocupe, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo (segredo).
 Muito obrigada.

Nome: _____
 Idade: _____
 Escola: _____
 Ano escolar: _____

Em que medida você discorda ou concorda com cada uma das seguintes afirmações? Marque somente uma alternativa em cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
1. Na minha opinião, o dicionário é um instrumento útil de aprendizagem.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

2. Eu costumo usar o dicionário durante as aulas.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
3. Consigo identificar semelhanças e diferenças entre os dicionários escolares que utilizo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
4. Eu utilizo o dicionário nas aulas com a orientação do meu professor.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
5. Quando produzo um texto, eu uso o dicionário para me auxiliar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
6. Quando preciso compreender um texto, eu utilizo o dicionário para entender melhor as palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
7. Meus professores incentivam o uso do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
8. Os dicionários disponíveis na escola são suficientes e adequados.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
9. Eu gostaria de aprender mais sobre como usar o dicionário na escola.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
10. Eu tenho fácil acesso a dicionários na escola.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
11. Eu acredito que o uso do dicionário ajuda a melhorar meu desempenho nas atividades escolares.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

12. Avalie seu nível de concordância com a seguinte afirmação para cada um dos dicionários:	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar

Este dicionário é minha principal escolha por atender bem às minhas necessidades.							
Aurélio Júnior.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Caldas Aulete.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Saraiva Jovem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário Didático de Língua Portuguesa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário ilustrado de português.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Fala Brasil! dicionário ilustrado da língua portuguesa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário Aurélio ilustrado.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não tenho um dicionário preferido.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

13. O que você geralmente faz quando usa o dicionário na aula para entender sua organização mais ampla (macroestrutura)?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Exploro as palavras e as seções do dicionário com a ajuda do professor.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Aprendo sobre a organização do dicionário, com explicações sobre cada parte.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Procuro palavras ou informações específicas para praticar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Analiso sinônimos e antônimos das palavras que encontro.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Comparo diferentes dicionários para ver as diferenças entre eles.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Produzo um dicionário como exercício para compreender sua estrutura.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Realizo desafios ou jogos educativos para explorar o dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não costumo usar o dicionário em aula para atividades desse tipo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

14. Como você utiliza o dicionário na aula para explorar a organização mais detalhada (microestrutura)?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Aprendo sobre as explicações de cada palavra.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Comparo informações sobre palavras em diferentes dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Faço atividades de busca de palavras para compreender definições.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Aprendo sobre a pronúncia das palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Analiso sinônimos e antônimos das palavras que encontro.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Aprendo sobre o que significa os elementos em itálico e negrito.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Verifico a separação silábica das palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não costumo fazer esse tipo de atividade com o dicionário em aula.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

15. Para quais finalidades você geralmente utiliza o dicionário?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Para leitura e interpretação de textos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Para conhecer o significado das palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Para saber a forma correta de escrever as palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Para tirar dúvidas sobre a classe gramatical das palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Para produzir textos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Para saber a origem da palavra.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Para verificar a pronúncia correta das palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

16. Como você procede quando o professor solicita que o dicionário seja utilizado?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar

Me sinto à vontade e sei como usar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Tenho alguma dificuldade, mas consigo usar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Tenho muita dificuldade em usar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Peço ajuda para aprender a usar corretamente.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não uso o dicionário mesmo quando é pedido.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

17. O que você geralmente faz quando encontra a palavra que está procurando no dicionário?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Leio todas as informações sobre a palavra para escolher a que me interessa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Pego o primeiro significado da palavra.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Escolho qualquer um dos significados da palavra.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Além de ler todas as informações sobre a palavra, também leio sobre outras palavras relacionadas.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Comparo os significados para escolher o mais adequado ao contexto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Pesquiso exemplos de uso da palavra.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

18. O que você faz quando não encontra uma palavra ou seu significado?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Procuro sinônimos ou palavras relacionadas para entender o contexto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Peço ajuda ao professor ou a um colega.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Consulto outro dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Releio o texto ou a frase onde a palavra aparece para buscar pistas.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Ignoro a palavra e continuo lendo o texto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Anoto a palavra para procurar mais tarde.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Crio um possível significado com base no contexto e sigo em frente.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não costumo fazer nada.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

19. Quais são as maiores dificuldades que você encontra ao usar o dicionário?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Localizar as palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Entender as definições.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Falta de tempo para consultar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não encontrar exemplos suficientes para entender o uso das palavras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não entendo as abreviações usadas no dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

O dicionário não tem as palavras que procuro.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não sei usar o dicionário corretamente.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não enfrento dificuldades.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

20. Quais tipos de dicionários estão disponíveis para você usar na escola?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Dicionário físico (livro impresso).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário on-line (sites na internet).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário de sinônimos e antônimos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário bilíngue (para traduções entre idiomas).	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário ilustrado.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Aplicativos de dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não tenho acesso a dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

21. Que tipo de ajuda ou orientação seus professores oferecem para você aprender a usar o dicionário?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Explicam como procurar palavras no dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Orientam sobre como entender as definições e os exemplos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Realizam exercícios práticos com o uso do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Recomendam o uso do dicionário em atividades na sala de aula ou em tarefas de casa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Demonstram como interpretar transcrições fonéticas e separar sílabas.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Ensinam a usar sinônimos e antônimos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Incentivam o uso de dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dão exemplos de como o dicionário pode ajudar a melhorar a escrita e a leitura.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Apresentam diferentes tipos de dicionários e suas funções.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não realizam atividades ou orientações específicas com o dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORES****Universidade Federal da Fronteira Sul****Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos****Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos****Questionário de Pesquisa para Professores**

Caro(a) professor(a),

Convidamos você para participar de uma pesquisa sobre o uso do dicionário no contexto escolar. Pedimos que respondam às questões a seguir com muita sinceridade. Não se preocupe, seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Muito obrigada.

Nome: _____

Idade: _____

Escola em que atua: _____

Formação Acadêmica: _____

Atua no(s) Componente(s) Curricular(es): _____

Atua no(s) seguinte(s) ano(s) escolar(es): _____

Tempo de atuação como professor(a): _____

Em que medida você discorda ou concorda com cada uma das seguintes afirmações? Marque somente uma alternativa em cada uma das afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
1. Na minha opinião, o dicionário é um instrumento útil de aprendizagem e utilizo em minhas aulas como instrumento pedagógico.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
2. Há habilidades específicas sobre o uso do dicionário previstas no Currículo Escolar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
3. No meu planejamento, incluo atividades que utilizam os dicionários como instrumento de apoio.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
4. Os dicionários possuem proposta lexicográfica adequada à faixa etária dos alunos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
5. Consigo identificar semelhanças e diferenças entre os dicionários escolares que utilizo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
6. Eu tenho clareza de como a estrutura do dicionário é organizada (macroestrutura e microestrutura) e para que serve cada elemento.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
7. Nas atividades de interpretação de texto, utilizo o dicionário como recurso para ampliar a compreensão.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
8. Eu utilizo estratégias didáticas específicas para ensinar meus alunos a usarem o dicionário escolar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
9. Os alunos utilizam o dicionário de maneira regular e eficiente em sala de aula.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

10. Vejo diferenças significativas no desempenho dos alunos que usam o dicionário de forma eficaz em comparação com os que não usam.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
11. Os recursos disponíveis na escola são suficientes e adequados para a minha prática docente.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
12. Melhorias na acessibilidade, disponibilidade e formação para o uso do dicionário poderiam aprimorar o ensino em sala de aula.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

13. Existe alguma política específica do Governo Federal relacionada aos dicionários escolares. Assinale as alternativas que refletem seu conhecimento sobre essas ações, considerando seu grau de familiaridade.	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Há programas de distribuição de dicionários para as escolas públicas.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
As escolas recebem dicionários regularmente como material didático.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Existem dicionários desenvolvidos com níveis diferentes de complexidade, adequados a cada ano escolar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Os dicionários estão disponíveis na escola.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Há formação para professores sobre o uso pedagógico do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não há programas específicos destinados aos dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

14. Quais recursos pedagógicos você tem disponível na escola para utilizar em suas aulas?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Manuais de uso específicos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionários de sinônimos e antônimos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionários físicos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionários on-line.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Materiais de leitura complementar.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Recursos de internet para pesquisa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Jogos educativos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Materiais e livros didáticos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não tenho materiais disponíveis.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

15. Avalie seu nível de concordância com a seguinte afirmação para cada um dos dicionários: Este dicionário é minha principal escolha por atender bem às minhas necessidades.	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar

Aurélio Júnior.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Caldas Aulete.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Saraiva Jovem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário ilustrado de português.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Palavrinha viva; dicionário ilustrado da língua portuguesa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Fala Brasil! dicionário ilustrado da língua portuguesa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionário Aurélio ilustrado.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não tenho um dicionário preferido.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

16. Quais práticas você considera mais importantes para desenvolver no trabalho pedagógico com os dicionários em sala de aula?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Explorar a estrutura das entradas (microestrutura) e os elementos que as compõem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Apresentar brevemente a organização geral do dicionário (macroestrutura) e suas partes principais.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Propor atividades de localização de palavras ou informações específicas como prática de consulta.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Realizar comparações entre diferentes tipos de dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Desenvolver atividades de leitura e interpretação de textos envolvendo o uso do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Explorar definições e significados para enriquecer o vocabulário dos alunos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Analisar sinônimos e antônimos em diferentes contextos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Aplicar atividades voltadas à ortografia e correção utilizando o dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não considero importante realizar atividades com dicionários durante as aulas.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

17. Como você trabalha com a organização mais ampla (macroestrutura) dos dicionários com seus alunos?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Realizo atividades de exploração das entradas e seções do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Apresento a organização do dicionário e explico brevemente cada parte.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Peço que encontrem palavras ou informações específicas como prática de consulta.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Utilizo atividades de comparação entre diferentes dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

Discuto com os alunos a importância da organização do dicionário e como ela facilita a consulta.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Peço aos alunos que criem um dicionário simples como exercício para compreender sua estrutura.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Proponho desafios ou jogos educativos que envolvem explorar a macroestrutura do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não costumo trabalhar a macroestrutura dos dicionários em aula.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

18. Quais práticas você utiliza para desenvolver habilidades relacionadas à organização interna (microestrutura) dos dicionários com seus alunos?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Apresentar e explorar as diferentes partes de uma entrada.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Incentivar os alunos a compararem informações entre diferentes dicionários.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Realizar atividades de busca de palavras para compreender definições.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Realizar atividades de análise de sinônimos e antônimos dentro das entradas do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não trabalho com atividades que envolvem a	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

microestrutura dos dicionários em sala de aula.							

19. Quando um aluno encontra dificuldades para compreender um texto, quais das seguintes ações você sugere que ele adote?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Ler novamente o trecho com atenção.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Consultar o dicionário, sempre que necessário, para buscar o significado das palavras desconhecidas.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Solicitar ajuda de um colega.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Fazer anotações ou grifar palavras-chave para facilitar a compreensão.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Tentar deduzir o sentido pelo contexto.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Pedir a sua orientação como professor.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Não realizo sugestões.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

20. Quais desafios você enfrenta ao ensinar os alunos a usar o dicionário escolar?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Desinteresse dos alunos.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Falta de tempo em aula.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Falta de materiais adequados.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

Pouca compreensão dos alunos sobre a importância do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Formação docente insuficiente sobre o uso pedagógico do dicionário.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Dicionários inadequados aos meus estudantes.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não enfrento dificuldades.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

21. Como você lida com os desafios relacionados a esse tema?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Busco materiais complementares para enriquecer o aprendizado.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Reforço o uso do dicionário como recurso pedagógico.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Planejo atividades que incentivem o uso como instrumento de apoio.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Crio dinâmicas práticas para engajar os alunos.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Peço ajuda a colegas ou especialistas para novas ideias.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não sei como abordar essa questão.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

22. Quais habilidades você considera que podem ser desenvolvidas com o uso do dicionário?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar

Ordenar as palavras em ordem alfabética.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Localizar palavras de forma ágil.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Compreender definições de forma clara.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Entender e aplicar exemplos de uso.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Ampliar o vocabulário.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Interpretar e compreender melhor os textos.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Melhorar a ortografia e a escrita.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Aprender a identificar sinônimos e antônimos.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Estimular o pensamento crítico ao comparar significados.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Desenvolver autonomia no aprendizado.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7

23. Você já recebeu capacitação sobre o uso e a finalidade dos elementos destacados no dicionário?	Discordo totalmente	Discordo	Discordo minimamente	Concordo totalmente	Concordo	Concordo minimamente	Não sei opinar
Sim, participei de capacitações específicas e me sinto confiante para trabalhar com esses elementos.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7
Sim, mas a capacitação foi superficial e ainda tenho dúvidas sobre como utilizá-los na prática.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4	☐ _5	☐ _6	☐ _7

Não, nunca tive capacitação, mas acredito que seria útil.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Não, nunca tive capacitação e não considero necessária para minha prática atual.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇
Já tive acesso a materiais, mas não participei de uma capacitação formal.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅	☐ ₆	☐ ₇

APÊNDICE D
ROTEIRO DE DISCUSSÃO GRUPO FOCAL - PROFESSORES

Roteiro de Discussão – Grupo Focal de Professores

Introdução

Apresentação Inicial:

A moderadora se apresenta e compartilha sua experiência como professora, explicando que o objetivo do encontro é entender como os professores utilizam o dicionário em sala de aula e refletir sobre sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo do Encontro:

Apontar que a pesquisa investiga o papel do dicionário escolar como recurso pedagógico e sua viabilidade no contexto educacional.

Tópicos para Discussão

1. Uso do Dicionário Escolar

- Você costuma usar o dicionário em suas aulas? Em quais situações ele é mais utilizado?
- Que tipo de dicionário costuma utilizar (impresso ou on-line)? O que orienta sua escolha?
- Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)? Já utilizou materiais fornecidos por ele relacionados ao uso do dicionário?

2. Macroestrutura e Microestrutura

- Como a organização geral (macroestrutura) de um dicionário poderia ser mais acessível para os alunos?
- Em relação à organização interna das entradas (microestrutura), o que poderia ser melhorado para facilitar a compreensão dos estudantes? (ex.: definição, exemplos,

sinônimos etc.)

3. Currículo e Práticas Pedagógicas

- Você sabe se no currículo há habilidades específicas sobre o uso do dicionário?
- Pode compartilhar uma atividade em que o dicionário foi essencial para o aprendizado?
- Você desenvolve alguma prática regular para ensinar os alunos a usarem o dicionário? Como ela funciona?
- A escola solicita a compra de dicionários na lista de material escolar? Se sim, qual é o tipo de dicionário? Ele atende as necessidades do processo de ensino e aprendizagem?

4. Percepção dos Alunos

- Como você percebe o uso do dicionário pelos alunos na escola e fora dela?
- Os alunos demonstram autonomia na consulta ao dicionário? Como esse processo acontece?
- Quais habilidades considera fundamentais para um uso eficiente do dicionário?

5. Desafios e Suporte

- Quais os principais desafios no uso do dicionário em sala de aula?
- Você já participou de alguma formação sobre esse tema? Que tipo de apoio ou formação você considera necessária?

Encerramento

- Que recomendações você daria a outros professores sobre o uso do dicionário escolar?
- Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre sua experiência com o uso do dicionário?
- **Agradecimento Final:**
A moderadora agradece a colaboração e destaca a importância das contribuições dos participantes para a pesquisa.

APÊNDICE E
ROTEIRO DE DISCUSSÃO GRUPO FOCAL - ALUNOS

Roteiro de Discussão – Grupo Focal de Alunos
Introdução Apresentação Inicial: A moderadora se apresenta e explica que o encontro tem como objetivo entender como os alunos usam o dicionário na escola e de que forma ele pode ajudar na aprendizagem. Objetivo do Encontro: A pesquisa quer saber se o dicionário é útil nas atividades escolares e como ele pode ajudar os estudantes a aprenderem melhor o significado das palavras e a usá-las corretamente. Tópicos para Discussão 1. Uso do Dicionário Escolar ● Você costuma usar o dicionário na escola? Em quais momentos ele é mais usado? ● Com que frequência você usa o dicionário (todo dia, uma vez por semana, só às vezes)? Você já usou algum dicionário específico (impresso ou on-line)? O que fez você escolher esse? ● A escola pede algum dicionário específico na lista de material? Ele ajuda você nas aulas? Se não, por quê? 2. Compreensão da Estrutura (Macroestrutura e Microestrutura) ● Você sabe quais partes do dicionário ajudam a entender melhor uma palavra? Quais são mais fáceis ou difíceis de usar? ● Quais informações do dicionário (definições, exemplos, sinônimos) ajudam mais você a entender o significado das palavras? O que poderia ser mais fácil? 3. Experiência de Uso e Aprendizagem

- Pode contar sobre uma aula ou atividade em que o dicionário te ajudou a entender melhor o conteúdo?
- Você acha que aprender a usar o dicionário ajuda no seu desempenho nas aulas? Em quê?

4. Dificuldades e Apoio

- O que você acha mais difícil ao usar o dicionário?
- O que você faz quando não entende uma palavra ou não a encontra no dicionário?
- O professor já ensinou como usar o dicionário? Como foi? Isso te ajudou?

5. Recursos e Preferências

- Você tem dicionário em casa ou usa na escola? É fácil de acessar?
- Você prefere aprender novas palavras com o dicionário ou de outro jeito? Como?
- O que poderia ser feito para tornar o uso do dicionário mais fácil e interessante?

Encerramento

- O que você diria para outros alunos sobre a importância de usar o dicionário escolar?
- Há algo a mais que você gostaria de contar sobre sua experiência com o dicionário?

Agradecimento Final:

A moderadora agradece a participação dos alunos e destaca que as ideias deles vão ajudar a melhorar o uso do dicionário nas escolas.

APÊNDICE F

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**O dicionário no contexto escolar: conhecimento e habilidades de uso**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Cintia Marangoni Menezes e Dra. Claudia Finger-Kratochvil.

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar. Esta pesquisa busca compreender como o dicionário escolar é utilizado no ensino e na aprendizagem, identificando as práticas pedagógicas dos professores e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Os resultados ajudarão a desenvolver estratégias e materiais pedagógicos que promovam o uso eficaz do dicionário, além de subsidiar ações de capacitação docente.

A pesquisa também contribuirá para reflexões sobre o papel do dicionário no desenvolvimento da leitura e no enriquecimento do vocabulário, aspectos essenciais para o aprendizado. Essas informações poderão orientar melhorias em programas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários, e fortalecer políticas públicas relacionadas ao uso dessa ferramenta pedagógica.

Na sua participação você irá responder um questionário e participará de discussões através de respostas a partir da elaboração de roteiro de perguntas utilizado para a realização de grupos focais, com o objetivo de dialogarmos sobre o seu conhecimento a respeito dos dicionários escolares. O diálogo será gravado e filmado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Este estudo apresenta riscos mínimos, sendo eles:

Riscos no Grupo Focal

Os participantes podem sentir:

- Desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador.
- Possibilidade de constrangimento ao expressar opiniões em grupo, especialmente em caso de divergências, afetando a autenticidade das respostas e as dinâmicas interpessoais.

- Quebra de sigilo ou anonimato ao divulgar dados confidenciais ou imagens que possam identificar os participantes.
- Invasão de privacidade devido à exposição em vídeos (gravados ou não).
- Alterações de comportamento decorrentes da presença de outras pessoas ou do pesquisador.
- Desconfortos e constrangimentos causados pela falta de cuidado na elaboração ou na condução do grupo focal.
- Vulnerabilidade a pressões psicológicas e sociais durante as discussões.

Riscos nos Questionários

Os participantes podem sentir:

- Desconforto emocional relacionado à compreensão das questões ou receio de fornecer respostas inadequadas.
- Insegurança quanto à interpretação das perguntas.
- Exposição de informações pessoais ou opiniões, com risco de quebra de sigilo e consequências negativas nos ambientes escolar e profissional.
- Aborrecimento ou cansaço devido à necessidade de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento.
- Possibilidade de desconforto emocional se as questões forem mal elaboradas ou aplicadas de forma inadequada.
- Ansiedade ou estresse ao lidar com temas sensíveis abordados nos questionários.

Os benefícios serão de incentivar a conscientização sobre o uso de instrumentos pedagógicos, como os dicionários, aumentando sua autonomia e habilidades de pesquisa e consulta.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Cintia Marangoni Menezes (49)99971-1234, Rua Barão do Rio Branco, 510 E, Centro, Chapecó-SC, UFFS, Claudia Finger-Kratochvil. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética

na Pesquisa com Seres-Humanos – (Rodovia SC 484 Km 02, Bairro Fronteira Sul, CEP: 89815899. Chapecó-SC. Telefone:(49) 2049-3745).

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas mas não aceito que sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Chapecó, ... de de 2024.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFFS

ENDEREÇO(RODOVIA SC 484 KM 02, BAIRRO FRONTEIRA SUL, CEP: 89815899. CHAPECÓ-SC.

FONE: (49) 2049-3745 / E-MAIL: CEP.UFFS@UFFS.EDU.BR .

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: CINTIA MARANGONI MENEZES

ENDEREÇO: (RUA: BARÃO DO RIO BRANCO, 510 E - CENTRO, CHAPECÓ-SC)

FONE: ((49)99971-1234) / E-MAIL: (CINTIAMARANGONIMENEZESCO@GMAIL.COM)

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

TCLE para pais de menores envolvendo pesquisas em Instituições educativas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, idade: ____ anos, Endereço: _____, responsável pela criança _____, na qualidade de _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho

de pesquisa intitulado: O dicionário no contexto escolar: conhecimento e habilidades de uso, a ser desenvolvido pela acadêmica Cintia Marangoni Menezes do curso de Doutorado em Estudos Linguísticos sob orientação da Prof(a). Dra. Claudia Finger-Kratochvil, da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Estou ciente que a acadêmica e/ou a orientadora acima referidos observarão através de respostas realizadas a partir de um questionário e roteiro de perguntas elaboradas para a realização de grupos focais sobre que os alunos sabem sobre o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar. A pesquisa procurará investigar o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar, a fim de incentivar a conscientização sobre o uso de instrumentos pedagógicos, como os dicionários, aumentando sua autonomia e habilidades de pesquisa e consulta.

Esta pesquisa busca compreender como o dicionário escolar é utilizado no ensino e na aprendizagem, identificando as práticas pedagógicas dos professores e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Os resultados ajudarão a desenvolver estratégias e materiais pedagógicos que promovam o uso eficaz do dicionário, além de subsidiar ações de capacitação docente. A pesquisa também contribuirá para reflexões sobre o papel do dicionário no desenvolvimento da leitura e no enriquecimento do vocabulário, aspectos essenciais para o aprendizado. Essas informações poderão orientar melhorias em programas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários, e fortalecer políticas públicas relacionadas ao uso dessa ferramenta pedagógica.

Este estudo apresenta riscos mínimos, sendo eles:

Riscos no Grupo Focal

Os participantes podem sentir:

- Desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador.
- Possibilidade de constrangimento ao expressar opiniões em grupo, especialmente em caso de divergências, afetando a autenticidade das respostas e as dinâmicas interpessoais.
- Quebra de sigilo ou anonimato ao divulgar dados confidenciais ou imagens que possam identificar os participantes.
- Invasão de privacidade devido à exposição em vídeos (gravados ou não).
- Alterações de comportamento decorrentes da presença de outras pessoas ou do pesquisador.
- Desconfortos e constrangimentos causados pela falta de cuidado na elaboração ou na condução do grupo focal.
- Vulnerabilidade a pressões psicológicas e sociais durante as discussões.

Riscos nos Questionários

Os participantes podem sentir:

- Desconforto emocional relacionado à compreensão das questões ou receio de fornecer respostas inadequadas.
- Insegurança quanto à interpretação das perguntas.
- Exposição de informações pessoais ou opiniões, com risco de quebra de sigilo e consequências negativas nos ambientes escolar e profissional.
- Aborrecimento ou cansaço devido à necessidade de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento.
- Possibilidade de desconforto emocional se as questões forem mal elaboradas ou aplicadas de forma inadequada.
- Ansiedade ou estresse ao lidar com temas sensíveis abordados nos questionários.

Será garantida a voluntariedade da participação e criadas condições confortáveis e respeitosas para a coleta de dados. Nos grupos focais, os moderadores adotarão uma abordagem acolhedora, estimulando um ambiente de diálogo respeitoso. Durante a aplicação de

questionários, serão fornecidos esclarecimentos sobre as questões, e os participantes terão a liberdade de interromper ou retirar sua participação a qualquer momento.

O sigilo será rigorosamente preservado, com proteção de todas as informações coletadas. Em casos de sinais de ansiedade ou cansaço, serão oferecidos intervalos para descanso e, se necessário, suporte adicional. Além disso, o planejamento da pesquisa considerará a rotina escolar para minimizar interferências, assegurando que as atividades do estudo não comprometam as práticas pedagógicas regulares.

Para minimizar os riscos associados à pesquisa, os participantes terão total liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, podendo interromper o preenchimento do formulário ou optar por não enviá-lo. Eles também poderão recusar-se a ingressar ou continuar no estudo, sem qualquer penalização ou prejuízo, e sua decisão não afetará em nada a relação civil ou social com a equipe de pesquisa ou a Universidade de origem.

Os pesquisadores adotarão uma abordagem cautelosa e respeitosa, considerando os valores, cultura e crenças dos participantes. A pesquisa será conduzida em um ambiente tranquilo e seguro, garantindo a privacidade dos envolvidos. Os dados coletados serão tratados com total sigilo e armazenados de forma segura, sem divulgação de nomes, iniciais ou qualquer informação que permita identificar os participantes.

As perguntas da pesquisa serão apresentadas apenas após o participante fornecer consentimento formal, e nenhuma interferência será feita nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida pessoal dos envolvidos. Ao final da coleta de dados, as informações serão transferidas para um dispositivo eletrônico local, e todo registro em plataformas virtuais ou ambientes compartilhados será permanentemente apagado.

Caso os riscos identificados venham a se concretizar, será oferecida ao participante a possibilidade de interromper imediatamente sua participação na pesquisa, sem necessidade de justificativa ou qualquer prejuízo. Os pesquisadores estarão disponíveis para prestar suporte e esclarecer dúvidas, garantindo acolhimento e, se necessário, direcionando o participante a profissionais capacitados, como psicólogos ou assistentes sociais.

Se a concretização do risco estiver associada à condução ou estrutura do estudo, a coleta de dados será suspensa temporariamente para que os procedimentos sejam revisados e ajustados. Medidas corretivas serão implementadas para mitigar os riscos e evitar que situações semelhantes voltem a ocorrer.

No caso de comprometimento da privacidade ou do sigilo das informações, os dados afetados serão imediatamente excluídos, os participantes serão informados sobre o ocorrido, e estratégias reforçadas de segurança serão adotadas para garantir a proteção das informações. Os participantes serão informados de forma transparente e respeitosa sobre qualquer situação de risco ou evento adverso que possa ter impactado sua experiência durante a pesquisa. Todas as ocorrências serão devidamente documentadas, com descrição detalhada do evento, das ações tomadas e das medidas preventivas para evitar novas situações de risco.

Além disso, em casos mais graves, o Comitê de Ética será informado, e todas as orientações emitidas por esse órgão serão seguidas para assegurar que a pesquisa permaneça alinhada aos princípios éticos. Essas medidas buscam proteger os participantes, reparar possíveis danos e reforçar a condução responsável do estudo.

Caso os riscos identificados venham a se concretizar, os pesquisadores informarão as instituições envolvidas, incluindo escolas participantes e demais órgãos pertinentes, de maneira imediata e transparente. Essa comunicação será feita de forma ética e respeitosa, preservando a privacidade dos participantes e garantindo que as ações necessárias sejam tomadas para mitigar os impactos e evitar a recorrência de tais situações.

A devolutiva dos resultados da pesquisa será realizada por meio de um relatório final escrito, que será entregue à Secretaria Municipal de Educação de Chapecó/SC, aos gestores das escolas participantes e aos professores envolvidos no estudo. O documento apresentará as principais conclusões da pesquisa de forma clara e acessível, destacando as implicações práticas para o uso do dicionário escolar em sala de aula. Além disso, será realizada uma reunião virtual ou presencial (dependendo da disponibilidade) com as equipes escolares para apresentação dos resultados e espaço para discussão. Para os participantes alunos, os

resultados serão compartilhados por meio de atividades pedagógicas adaptadas, conduzidos pelos professores em sala de aula.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professores envolvidos não será divulgado.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a acadêmica ou a sua orientadora, nos seguintes telefones e/ou endereço: *Cintia Marangoni Menezes, Rua Barão do Rio Branco, 510 E, Centro, Chapecó/SC, telefone (49)99971-1234.*

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil). Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

CAAE: (espaço para constar o CAAE, ou seja, o número de identificação do projeto na Plataforma Brasil)

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:

Data de Aprovação:

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável.

Chapecó, _____ de _____ de 202

Assinatura (de acordo)

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

(professor orientador)

(acadêmico)

Os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores.

APÊNDICE H
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

TCLE para maiores de 18 anos – caso geral

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O dicionário no contexto escolar: conhecimento e habilidades de uso

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: O dicionário no contexto escolar: conhecimento e habilidades de uso.

Desenvolvida por Cintia Marangoni Menezes, discente do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Chapecó-SC, sob orientação da Professora Dra. Claudia Finger-Kratochvil.

O objetivo central do estudo é investigar o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar. Esta pesquisa busca compreender como o dicionário escolar é utilizado no ensino e na aprendizagem, identificando as práticas pedagógicas dos professores e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Os resultados ajudarão a desenvolver estratégias e materiais pedagógicos que promovam o uso eficaz do dicionário, além de subsidiar ações de capacitação docente.

A pesquisa também contribuirá para reflexões sobre o papel do dicionário no desenvolvimento da leitura e no enriquecimento do vocabulário, aspectos essenciais para o aprendizado. Essas informações poderão orientar melhorias em programas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários, e fortalecer políticas públicas relacionadas ao uso dessa ferramenta pedagógica.

O convite a sua participação se deve à importância fundamental do professor neste processo de ensino e aprendizagem, pois ele desempenha um papel central na mediação do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A escolha dos

professores como participantes se justifica pelo fato de serem agentes diretos na implementação de práticas pedagógicas, capazes de contribuir com suas experiências e percepções sobre o uso de instrumentos educacionais, como dicionários, no contexto escolar. Para esta pesquisa, foram incluídos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Chapecó/SC.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar de discussões através de um roteiro elaborado para a realização de grupos focais, bem como responder questionário sobre a temática da pesquisa à pesquisadora do projeto.

A metodologia da pesquisa baseia-se em questionário e discussões em grupos focais a fim de investigar sobre o conhecimento e as habilidades de uso do dicionário no contexto escolar.

A coleta de dados acontecerá na EBM _____, e terá como instrumento de coleta de dados questionários e gravações de áudio e vídeo através da realização dos grupos focais.

O tempo de duração da sessão do grupo focal é de aproximadamente uma hora e trinta minutos, e do questionário aproximadamente uma hora.

As sessões dos grupos focais serão gravadas somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As sessões do grupo focal serão filmadas somente para a avaliação das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo filmagem ☐ Não autorizo filmagem

As sessões dos grupos focais serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de incentivar a conscientização sobre o uso de instrumentos pedagógicos, como os dicionários, a fim de incentivar o uso no contexto escolar.

Este estudo apresenta riscos mínimos, sendo eles:

Riscos no Grupo Focal

Os participantes podem sentir:

- Desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador.
- Possibilidade de constrangimento ao expressar opiniões em grupo, especialmente em caso de divergências, afetando a autenticidade das respostas e as dinâmicas interpessoais.
- Quebra de sigilo ou anonimato ao divulgar dados confidenciais ou imagens que possam identificar os participantes.

- Invasão de privacidade devido à exposição em vídeos (gravados ou não).
- Alterações de comportamento decorrentes da presença de outras pessoas ou do pesquisador.
- Desconfortos e constrangimentos causados pela falta de cuidado na elaboração ou na condução do grupo focal.
- Vulnerabilidade a pressões psicológicas e sociais durante as discussões.

Riscos nos Questionários

Os participantes podem sentir:

- Desconforto emocional relacionado à compreensão das questões ou receio de fornecer respostas inadequadas.
- Insegurança quanto à interpretação das perguntas.
- Exposição de informações pessoais ou opiniões, com risco de quebra de sigilo e consequências negativas nos ambientes escolar e profissional.
- Aborrecimento ou cansaço devido à necessidade de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento.
- Possibilidade de desconforto emocional se as questões forem mal elaboradas ou aplicadas de forma inadequada.
- Ansiedade ou estresse ao lidar com temas sensíveis abordados nos questionários.

Será garantida a voluntariedade da participação e criadas condições confortáveis e respeitosas para a coleta de dados. Nos grupos focais, os moderadores adotarão uma abordagem acolhedora, estimulando um ambiente de diálogo respeitoso. Durante a aplicação de questionários, serão fornecidos esclarecimentos sobre as questões, e os participantes terão a liberdade de interromper ou retirar sua participação a qualquer momento.

O sigilo será rigorosamente preservado, com proteção de todas as informações coletadas. Em casos de sinais de ansiedade ou cansaço, serão oferecidos intervalos para descanso e, se necessário, suporte adicional. Além disso, o planejamento da pesquisa considerará a rotina escolar para minimizar interferências, assegurando que as atividades do estudo não comprometam as práticas pedagógicas regulares.

Para minimizar os riscos associados à pesquisa, os participantes terão total liberdade para

retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, podendo interromper o preenchimento do formulário ou optar por não enviá-lo. Eles também poderão recusar-se a ingressar ou continuar no estudo, sem qualquer penalização ou prejuízo, e sua decisão não afetará em nada a relação civil ou social com a equipe de pesquisa ou a Universidade de origem.

Os pesquisadores adotarão uma abordagem cautelosa e respeitosa, considerando os valores, cultura e crenças dos participantes. A pesquisa será conduzida em um ambiente tranquilo e seguro, garantindo a privacidade dos envolvidos. Os dados coletados serão tratados com total sigilo e armazenados de forma segura, sem divulgação de nomes, iniciais ou qualquer informação que permita identificar os participantes.

As perguntas da pesquisa serão apresentadas apenas após o participante fornecer consentimento formal, e nenhuma interferência será feita nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida pessoal dos envolvidos. Ao final da coleta de dados, as informações serão transferidas para um dispositivo eletrônico local, e todo registro em plataformas virtuais ou ambientes compartilhados será permanentemente apagado.

Caso os riscos identificados venham a se concretizar, será oferecida ao participante a possibilidade de interromper imediatamente sua participação na pesquisa, sem necessidade de justificativa ou qualquer prejuízo. Os pesquisadores estarão disponíveis para prestar suporte e esclarecer dúvidas, garantindo acolhimento e, se necessário, direcionando o participante a profissionais capacitados, como psicólogos ou assistentes sociais.

Se a concretização do risco estiver associada à condução ou estrutura do estudo, a coleta de dados será suspensa temporariamente para que os procedimentos sejam revisados e ajustados. Medidas corretivas serão implementadas para mitigar os riscos e evitar que situações semelhantes voltem a ocorrer.

No caso de comprometimento da privacidade ou do sigilo das informações, os dados afetados serão imediatamente excluídos, os participantes serão informados sobre o ocorrido, e estratégias reforçadas de segurança serão adotadas para garantir a proteção das informações.

Os participantes serão informados de forma transparente e respeitosa sobre qualquer situação de risco ou evento adverso que possa ter impactado sua experiência durante a pesquisa. Todas as ocorrências serão devidamente documentadas, com descrição detalhada do evento, das ações tomadas e das medidas preventivas para evitar novas situações de risco.

Além disso, em casos mais graves, o Comitê de Ética será informado, e todas as orientações emitidas por esse órgão serão seguidas para assegurar que a pesquisa permaneça alinhada aos princípios éticos. Essas medidas buscam proteger os participantes, reparar possíveis danos e reforçar a condução responsável do estudo.

Caso os riscos identificados venham a se concretizar, os pesquisadores informarão as instituições envolvidas, incluindo escolas participantes e demais órgãos pertinentes, de maneira imediata e transparente. Essa comunicação será feita de forma ética e respeitosa, preservando a privacidade dos participantes e garantindo que as ações necessárias sejam tomadas para mitigar os impactos e evitar a recorrência de tais situações.

A devolutiva dos resultados da pesquisa será realizada por meio de um relatório final escrito, que será entregue à Secretaria Municipal de Educação de Chapecó/SC, aos gestores das escolas participantes e aos professores envolvidos no estudo. O documento apresentará as principais conclusões da pesquisa de forma clara e acessível, destacando as implicações práticas para o uso do dicionário escolar em sala de aula. Além disso, será realizada uma reunião virtual ou presencial (dependendo da disponibilidade) com as equipes escolares para apresentação dos resultados e espaço para discussão. Para os participantes alunos, os resultados serão compartilhados por meio de atividades pedagógicas adaptadas, conduzidos pelos professores em sala de aula.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: (espaço para constar o CAAE, ou seja, o número de identificação do projeto na Plataforma Brasil gerado automaticamente após apreciação no CEP/UFS)

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS:

Data de Aprovação:

(Preencher com o local e data)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (49)99971-1234 ou (55 – xx – xxxxxxxxx)

E-mail: cintiamaragonimenezesco@gmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Inserir da seguinte forma: “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

IMPORTANTE: Após aprovação do projeto no CEP/UFFS os pesquisadores deverão assinar no final e rubricar as páginas anteriores (Importante: as assinaturas só deverão ser inseridas no TCLE após aprovação do projeto no CEP/UFFS. No momento da submissão do projeto insere-se apenas o TCLE sem as assinaturas).

Os espaços para assinatura do pesquisador responsável e do participante da pesquisa devem estar na mesma página.

Observações:

1. A CONEP recomenda que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ter suas páginas numeradas (sendo que cada página deve indicar o nº total de páginas. Ex: 1 de 4; 2 de 4) possibilitando a integridade das informações contidas no documento.
2. (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.5.d) o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha.”

APÊNDICE I
TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL ALUNOS

GRUPO 1

[Palestrante 1]

Vamos lá, vou gravar. Então, pessoal, bom dia. Vocês lembram que semana passada eu vinha, fiquei o questionário com vocês sobre a questão do uso do dicionário. Hoje eu vim aqui só para a gente fazer uma conversa, né? Para perguntar para vocês se vocês conhecem o uso do dicionário e como que ele acontece na escola, tá? Então, eu tenho um roteirinho aqui de perguntas que eu vou fazendo.

Vocês podem ir participando, à medida que vocês acham que é necessário falar ou não, fiquem bem à vontade para cada um falar. Se é alguma pergunta que vocês não querem responder tudo bem, né? Então, vocês podem falar no momento que vocês acharem que é adequado, que vocês tenham algum relato para fazer.

Então, a primeira perguntinha que eu vou fazer para vocês é, vocês costumam usar o dicionário na escola? Em quais momentos que vocês usam? Então, vocês costumam usar ele na escola?

[Palestrante 3]

Sim.

[Palestrante 1]

E qual momento normalmente vocês usam?

[Palestrante 3]

Mais na aula de inglês.

[Palestrante 1]

Mais na aula de inglês? E com que frequência vocês utilizam esse dicionário? Uma vez na semana, uma vez no mês, raramente?

[Palestrante 3]

É, a gente normalmente usa uma vez por mês lá, né? Quando vai para a férias, a gente usa.

[Palestrante 1]

Já faz mais ou menos um mês que não usam. Normalmente é uma vez por mês, então? Isso. Ou um tempo maior. Vocês já utilizaram algum dicionário específico, impresso ou online? E qual desses dicionários normalmente vocês usam?

[Palestrante 2]

O impresso. O impresso? Eu uso o impresso e o online.

Quem sabe, daqui a um ano eu não vou precisar. Mas uma coisa que a minha mãe ensina é que quando você vai pegar o celular para precisar disso, você deve usar o dicionário do lado, para ver se as palavras estão do modo que você está dizendo. Daí, que nem esse que eu passava na faculdade, que eu passava no trabalho, que eu comecei a fazer, e você tirava as palavras que tinha no texto. E aí, eu estava no celular do lado pequinando, para poder comparar as palavras no dicionário.

[Palestrante 1]

Isso mesmo, para poder comparar. A questão dos significados. A escola pega algum dicionário na lista de material? Sim. Dicionário de português e inglês ou só português? Só de inglês.

Só de inglês?

[Palestrante 3]

Só de inglês.

[Palestrante 1]

E vocês têm normalmente esse dicionário? Sim. Vocês acham que ele ajuda na aula de inglês?

[Palestrante 3]

Sim. Até em casa, porque um dia eu fui ver uma palavra que eu não achei, daí eu comprei o dicionário e eu achei. Que legal, isso mesmo.

[Palestrante 1]

E quais partes do dicionário vocês acham que ajudam vocês a entender melhor as palavras? Você acha que o dicionário ajuda vocês a entender melhor uma palavra? Sim.

[Palestrante 2]

Ele ajuda até na forma de escrever. Se eu encontrei uma palavra que não vou colocar aqui, eu tenho bastante dificuldade em diferenciar é, se, se, nessas coisas. Eu prefiro o dicionário. E daí, quando eu ouço, eu descubro como é a palavra. Então, já fica mais fácil para mim e eu gravo como vai ser depois.

[Palestrante 1]

E vocês acham que é fácil ou é difícil de usar o dicionário? Fácil. E sobre as informações do dicionário que tem lá dentro, a definição, o sinônimo, vocês acham que essa definição ajuda vocês a entender o significado das palavras?

Sim. Vocês podem contar para mim uma aula ou uma atividade em que o dicionário ajudou vocês a entender melhor o conteúdo? Alguma atividade assim que aconteceu?

[Palestrante 3]

Eu fiz uma atividade com o dicionário.

[Palestrante 1]

E aí, o dicionário te ajudou em se sentindo?

[Palestrante 2]

Sim. E a gente, quando está jantando, a professora passa um texto para nós com várias palavras diferentes e traz para a gente precisando do dicionário, escrevendo para depois entregar para ela. Então, eu escrevi várias palavras e depois o dicionário me expôs.

Ah, sei lá, qualquer palavra. E daí, várias vezes o dicionário estava definindo aquela palavra.

E eu ia lá e escrevia tudo o que definia a palavra.

[Palestrante 3]

Ano passado, a professora botou algumas palavras no quadro e a gente tinha que procurar no dicionário o significado delas.

[Palestrante 1]

Isso mesmo. Mas no sentido de consultar o significado também das palavras. E vocês acham que aprender a usar o dicionário ajuda vocês na escola?

Sim. Ajuda bastante? Sim.

E o que vocês acham mais difícil de usar no dicionário? Vocês acham que o dicionário é difícil de usar? E o que é mais difícil de usar?

Procurar as palavras. Procurar as palavras? É difícil procurar por causa da ordem alfabética?

[Palestrante 4]

Não, o título tem quando você tem que procurar. Não, o texto tem como eles. Você tem que ir procurando em várias palavras.

[Palestrante 3]

Se eu não posso, por causa que eu estou aqui, ele vai falar. Quando eu fecho, ele vai falar em inglês e português.

[Palestrante 1]

Exatamente isso que acontece.

[Palestrante 3]

Português e inglês.

[Palestrante 1]

Difícil de manusear nesse sentido ou formato?

[Palestrante 3]

Aí a gente vai procurar uma palavra e daqui a pouco a gente já se perdeu na palavra e tem que procurar tudo de novo. Daí eu volto lá no começo e falo, eu não vi aquela parte. Eu já tinha visto. Daí eu volto, eu volto de novo e eu não me lembro da palavra, eu volto no texto e perco tudo.

[Palestrante 1]

Mais o sentido da procura.

[Palestrante 2]

Quando eu estou procurando de cenário, eu estou procurando de colocar alguma coisa na página. Mas na página, eu tenho o cenário, quando eu abro ele, ele sai de pavinho. E dentro do texto eu coloco mais uma página, qualquer coisa que deita ali.

Depois eu abro e já está ali o negócio que eu não pude procurar.

[Palestrante 1]

Identificado.

[Palestrante 2]

E eu ouvi uma palavra, se não me engano, e ela disse a palavra que eu conheci que era a palavra que eu estava precisando.

[Palestrante 1]

Exatamente. E como que vocês preferem aprender novas palavras? Utilizando o dicionário ou de alguma outra forma?

Como que vocês aprendem as palavras novas? É pesquisando no dicionário? Pela leitura?

[Palestrante 2]

Eu sou pesquisando no dicionário e também quando eu não lembro que dei a vez que eu estava falando em diferente, eu vou pesquisando de vez em quando uma palavra nova e também quando eu erro na escrita. Quando eu erro, a pessoa fala, não é assim, é assim. Daí eu já, ah, então tá bom, da próxima vez eu faço certo.

[Palestrante 3]

Eu vou tanto em casa e pesquiso o que a profe fala para a gente fazer, que está contemplado. Ou às vezes eu pego o dicionário e vou olhando em casa, a mesma coisa que você.

[Palestrante 1]

Muito bem.

[Palestrante 3]

Na internet, com a palavra, eu uso o Google para ver qual a palavra que eu estou a pesquisar.

[Palestrante 1]

Para tentar identificar. Em casa vocês usam mais a internet e na escola vocês usam mais, então, o dicionário físico? Sim.

E o que que poderia ser feito para tornar o uso do dicionário mais fácil e interessante? O que que vocês acham? Tem alguma coisa que poderia facilitar o uso de vocês aqui na escola?

[Palestrante 3]

Facilitar ou deixar mais divertido?

[Palestrante 1]

Isso, deixar mais divertido e facilitar.

[Palestrante 3]

Então, acho que fazer meio que um jogo, uma brincadeira com o dicionário.

[Palestrante 1]

Vai deixar mais dinâmico, né?

[Palestrante 3]

É, se todo mundo não saber o que faz com cada palavra, com essas palavras a gente vai ter que achar um dicionário.

[Palestrante 1]

Na verdade, o que faltaria, talvez, seriam atividades mais diferentes usando o dicionário? Não só para localizar, quem sabe, o significado da palavra ou para fazer algumas coisas diferentes, né?

[Palestrante 3]

A gente usa mais o livro.

[Palestrante 1]

Usa mais o livro, daí.

[Palestrante 2]

Como eu falei para ele, é uma atividade, uma brincadeira. Aí, a gente podia fazer assim, várias palavras para pesquisar. Daí, depois, a brincadeira, a gente pesquisa tudo, daí vai escrevendo lá.

Não é tudo que o português tem que fazer. Só que, depois, em sala de aula, dá para fazer uma

dinâmica. Daí, vai lá, a professora escreve as palavras em baralho.

Aí, o irmão vai lá, pega e divide em grupos primeiro. Daí, ela tem uma palavra lá, a criança vai lá escrever, e ela tem que saber o que é. Então, a gente diria, essa palavra é minha, tem o significado dela.

Que daí, é uma forma de aprender também. Isso mesmo.

[Palestrante 1]

E o que vocês diriam para outros alunos? Que é importante usar o dicionário? Não é importante?

É importante. É importante utilizar?

[Palestrante 4]

Sim.

[Palestrante 1]

E teria algo a mais que vocês gostariam de falar? Alguma outra atividade que vocês acharam que foi legal usando o dicionário? Ou que vocês acham que, talvez, o dicionário é algo mais antigo?

Que hoje não é tão sendo usado? O que vocês gostariam de falar mais sobre a questão do dicionário?

[Palestrante 2]

Muito bastante. Eu tive uma mudança atrás. Eu peguei um texto em inglês, peguei o dicionário em inglês e fui traduzindo o texto.

Para eu descobrir o que é que eu havia feito. E eu acho muito importante, assim, ter o dicionário físico. Nem sempre a gente vai ter internet para poder usar o dicionário.

E você tem o físico, ele aqui, que você pode pegar. Pode se demorar um pouco para visualizar, mas também facilita. Porque, se você está em algum lugar e não tem internet, não tem como visualizar.

[Palestrante 3]

Então, você vai lá, usa o dicionário físico. Usa o dicionário físico. De uma vez que eu não tinha o dicionário na escola, eu voltava para o dicionário cachê.

Porque o meu dicionário estava fechado na escola. Eu voltava para o meu centro de palestras.

E eu não era dos edutorados.

Eu trazia um texto que a gente montava um dia. Aí, eu estava chamada com a minha amiga.

Aí, a gente foi ver o dicionário.

Foi fazendo tudo, traduzindo o dicionário. Aí, a gente foi traduzir e traduziu tudo.

[Palestrante 1]

Então, na verdade, vocês acham que faltariam mais atividades dinâmicas usando o dicionário?

E que tipo de dicionário de língua portuguesa vocês usam aqui na escola? Vocês lembram o nome de algum dicionário que vocês usam aqui?

[Palestrante 2]

A gente tem o Brasil, assim, na capa dele. Mas o meu todo é verde. O meu, na verdade, é o da Academia Brasileira de Letras.

[Palestrante 1]

É o da Academia Brasileira de Letras, será?

[Palestrante 3]

Sim.

[Palestrante 2]

Eu trago no canal o que vier.

[Palestrante 1]

Eu vou dar uma olhadinha também nos dicionários aqui. E eles são um formato maiorzinho ou são mais fininhos, os de língua portuguesa?

[Palestrante 3]

Maiorzinho. Maiorzinho?

[Palestrante 1]

Maior do que os de língua inglesa, por exemplo? Sim.

[Palestrante 2]

Pelo menos eu acho que é melhor assim. Porque a letra de língua portuguesa, ela tem uma característica do meu de língua portuguesa. E assim, na letra de português, ele é mais fininho. E daí tem que estar em cima, assim. E o de inglês e o não de inglês, você pode ficar com a letra deles sendo mais apartado. E um pouco maior também.

[Palestrante 1]

O formato deles é diferente.

[Palestrante 2]

Isso.

[Palestrante 3]

Só que o problema que eu tinha... Eu vou falar outra vez. Eu tinha que pensar o problema das

coisas que eu não podia fazer de novo.

Na verdade, não seria muito legal não fazer muitas coisas, né? Porque eu tenho mais com o desenho do que com a letra de língua portuguesa.

[Palestrante 1]

E aqui na escola, vocês percebem que tem dicionários de língua portuguesa que são diferentes ou todos são iguais?

[Palestrante 4]

Todos são iguais.

[Palestrante 1]

Só a capa é diferente? A parte interna é praticamente igual?

[Palestrante 4]

Sim.

[Palestrante 1]

Tem dicionário ilustrado aqui na escola ou não? Não.

[Palestrante 3]

Mas é tudo azul na bandeira do...

[Palestrante 1]

Não, ilustrado não. Dicionário maior, em formato diferente, tem?

[Palestrante 3]

Não tem.

[Palestrante 1]

Também não?

[Palestrante 3]

Eu estava... Eu estava usando a minha língua e não tinha entrado as minhas. Aí eu estava olhando o dicionário dela e tinha poucas palavras diferentes.

No meu dicionário e no dela.

[Palestrante 1]

No dela. Pouca coisa mudava de um dicionário para outro. As definições, o significado da palavra, vocês já perceberam que tem mudança de um dicionário para outro?

Não.

[Palestrante 5]

Não?

[Palestrante 1]

Não. Tem alguma coisa a mais que vocês gostariam de falar sobre a questão do dicionário?

Não?

[Palestrante 3]

Eu acho que... Sim. Uma parte que eu não tinha alguma coisa com F.

Daí eu comecei a falar com Fá. Daí lá em cima no F tem que ser partes da cozinha. E é F que está na cozinha.

[Palestrante 1]

Estava por agrupado? Hã? Estava agrupado esse meu dicionário?

[Palestrante 3]

Não, porque lá eu não sabia o que era. Tipo, F tem várias palavras iguais. F embaixo da cozinha.

Não entendi.

[Palestrante 1]

Para ficar mais agrupado então. Nesse sentido. Mais alguma coisa que vocês gostariam de relatar?

Então, eu acho que era isso. As perguntas que eu tinha mais ou menos para fazer para vocês.

Eu agradeço muito a participação de todos na pesquisa.

Obrigada pelas contribuições. E desejo para vocês uma boa aula. Quem sabe daqui a um dia a gente se encontre.

Eu volto aí para trabalhar uma aula usando o dicionário com vocês. Daí. Tá bom?

Não, segunda não. Daqui a uns dias mais, quem sabe eu volte para aplicar uma aulinha para vocês. Sim.

Tá bom? Na mesma turma que vocês.

GRUPO 2

[Palestrante 1]

Então tá. Então, boa tarde, pessoal. Hoje, então, o nosso encontro, ele tem como objetivo, a gente entendeu um pouquinho, se tem o uso do dicionário aqui na escola, tá?

E como que ele pode ajudar na aprendizagem de vocês. Tá? Então, a primeira perguntinha que eu vou fazer pra vocês é, vocês costumam usar o dicionário aqui na escola?

Não. Não, não tá nessa prática? Só na aula de português.

Só na aula de inglês? Na aula de inglês, quando tem prova. Na aula de inglês, usam?

[Palestrante 2]

Na aula de inglês, usam sim, porque tem bem poucas vezes na aula de inglês. Eu tenho um dicionário de português em casa, mas eu nunca trago pra escola. Acho que eu até esqueci que ele existia.

Ok.

[Palestrante 1]

E quando vocês usam? Em que momento que ele é mais usado, então?

[Palestrante 4]

Na aula de inglês.

[Palestrante 1]

Na aula de inglês?

[Palestrante 4]

Tem gente que não usa. Alguém que comece quando não põe em sete nas provas.

[Palestrante 1]

Quando a professora pede?

[Palestrante 4]

É.

[Palestrante 1]

E com que frequência que vocês usam esse dicionário aqui na escola? Uma vez por semana?

Uma vez por mês?

Raramente. Umas duas vezes por mês eu tenho. Umas duas vezes por mês?

[Palestrante 3]

Uma vez por dois meses. Quando tem prova de inglês.

[Palestrante 1]

Quando tem prova de inglês usam também?

[Palestrante 3]

Sim.

[Palestrante 1]

E vocês costumam utilizar qual dicionário? Ou impresso, ou de forma física? Ou usam dicionário

online?

[Palestrante 2]

Impresso. Impresso? Mas quando a gente trabalha com o Chromebook, a gente pega e usa na internet.

E aí o professor pediu aquele dia, ele pediu os números originais em inglês e deu o Chromebook pra gente, a gente não precisou pegar o dicionário.

[Palestrante 1]

Ah, ok. Então em algumas aulas usa o físico, em outras aulas usa o online. E vocês preferem utilizar qual?

O físico ou o online?

[Palestrante 2]

Online. Online. Com certeza.

Daí não precisa ficar uma hora lá por absurdo. Eu prefiro o físico.

[Palestrante 1]

Só um pouquinho de cada vez pra não dar conflito. Vamos ver, quantos que preferem o físico? Levantem a mão aí.

Um, dois, três, quatro, cinco. Os outros quatro preferem o online. Por que vocês preferem o online?

Não precisa folhear, olhar no dicionário?

[Palestrante 2]

Você fica muito tempo procurando, você não tem ali uma prática, porque você quase nunca usa o dicionário. Aí você fica muito tempo procurando, perde tempo na prova, na atividade, daí fica ruim, né? Tá ruim, perde mais tempo.

[Palestrante 1]

Não consegue achar?

[Palestrante 2]

Pode ter coisas erradas.

[Palestrante 1]

O online, tu disse? E vocês, por que preferem o físico, então?

[Palestrante 3]

Porque pode ter algum erro. Pode ter mais tradução.

[Palestrante 1]

Pode ter mais tradução.

[Palestrante 3]

Não precisa de matéria, tem internet.

[Palestrante 1]

Isso mesmo, gostei das justificativas de vocês. E me digam uma coisa, a escola pede algum dicionário específico na lista de material de vocês? O de inglês.

O de inglês ela pede? E o de língua portuguesa, vocês usam na escola, daí? Tem, tem poucos volumes, como é que é?

Aqui na escola? Tem pouquinho dicionário de língua portuguesa na escola? Ah, o que vocês têm aqui na escola é misturado português e inglês?

Na sala? O dicionário fica na sala ou fica em algum outro lugar? Ah, o teu pessoal.

No texto? E quando é aqui na escola, é o professor que leva o dicionário ou eles estão na biblioteca? Como é que funciona?

Tem que buscar na biblioteca? E vocês acham que, se vocês têm o material, ele ajuda vocês na aula? Que nem no caso a colega acaba usando, utilizando?

E vocês sabem me dizer, dentro do dicionário, qual parte do dicionário ajuda a entender melhor as palavras? O significado das palavras? Tem algumas orientações no início do dicionário?

Aqui está o ponto, a abreviatura, a vírgula. E vocês acham que é difícil de utilizar o dicionário? O que ficaria mais fácil para vocês utilizar?

Nada? Vocês acham que é fácil de utilizar? E, por exemplo, quando vocês leem a definição de uma palavra, vocês acham que é fácil de entender o significado da palavra?

Ou vocês acham que é difícil? O significado da palavra acaba sendo mais difícil de entender? E a palavra é isso?

E se eu pedisse para vocês, por exemplo, quando tem lá no dicionário, em itálico, às vezes é um S, pontinho, F. Vocês sabem o que isso significa? Algum profe já ensinou vocês a entender o que significam aquelas abreviações?

Na questão da fonética, do som? Só se vocês perguntarem. E me digam uma coisa, vocês podem contar sobre uma aula ou alguma atividade em que o dicionário ajudou vocês a entender melhor o conteúdo?

[Palestrante 1]

Pesquisaram ontem?

[Palestrante 2]

Em aula de qual professor?

[Palestrante 1]

Português?

[Palestrante 2]

Foi na prova de português. Na prova de português não ajudou quase nada.

[Palestrante 1]

Não ajudou? E teve alguma aula ou alguma atividade que o professor fez, alguma atividade que vocês achassem que foi bem interessante envolvendo o dicionário? Que o professor usou, que fez alguma coisa diferente assim?

Não? De modo geral, não? E vocês acham que aprender a usar o dicionário ajuda melhor vocês a questão da aula na escola?

E o que vocês acham que dificulta esse demorar para achar as palavras? É a questão de eu localizar a ordem alfabética?

[Palestrante 3]

Vocês acham que é muita palavra? E aí acaba dificultando daí?

[Palestrante 2]

Outra coisa, talvez ajudaria um pouquinho no dicionário. Ele é muito grosso, mas ele é muito pequeno. Talvez você desse uma aumentada no dicionário, uma afinada, não deixasse tão grosso.

Dá uma colorida por dentro e já dá mais montada dele.

[Palestrante 5]

Faz sentido.

[Palestrante 2]

Porque assim, a gente vê aquele monte de palavra, dá uma preguiça dentro dele. Tudo aquilo para achar só a palavra que quer.

[Palestrante 1]

Faz sentido. E aqui na escola, vocês chegaram a ver se tem algum modelo diferente de dicionário? Sim, tem.

Tem algum modelo diferente?

[Palestrante 5]

Tem mais fino, tem mais grosso.

[Palestrante 1]

Tem mais fino, tem mais grosso? Vocês já chegaram a ver se tem algum ilustrado também, mais ou menos, como a colega disse?

[Palestrante 2]

Eu acho que não tinha um.

[Palestrante 1]

É que tem alguma imagem assim?

[Palestrante 2]

Não.

[Palestrante 1]

Já chegaram a ver? Não. Então, você acha que o formato, se fosse mais comum, se fosse um livro normal, seria melhor?

Não tão grosso e pequeno?

[Palestrante 2]

É, também escrito um pouco maior.

[Palestrante 1]

Maior, tamanho da letra. Para ler melhor.

[Palestrante 2]

E também as imagens. Eu nunca vi um dicionário ilustrado que tivesse uma colorida a mais, umas imagens que explicassem melhor o que é a palavra. A gente escreveu melhor até pelas imagens.

[Palestrante 1]

E, por exemplo, assim, quando o professor trabalha um texto, uma leitura, que tem aula de interpretação, e tem uma palavra que vocês não sabem o significado. Vocês normalmente pesquisam no dicionário, vocês pedem para o professor o significado da palavra. Pedem para o professor o significado da palavra.

[Palestrante 2]

E, às vezes, eu ignoro a palavra também. Eu estou lendo em casa, vejo uma palavra que eu não sei, eu esquizo do celular e ignoro ela. Mesmo que eu tenha o dicionário dentro.

[Palestrante 1]

Tu acaba ignorando ela. Então, o que vocês acham que é mais difícil de usar o dicionário? É por essas questões de procurar?

[Palestrante 2]

Sem graça.

[Palestrante 1]

Localizar as palavras, ele é sem graça? Sem graça. Então, o que vocês fazem quando vocês não entendem uma palavra ou não encontram no dicionário?

[Palestrante 2]

Pesquisando no Google.

[Palestrante 1]

Pesquisando no Google.

[Palestrante 3]

Eu pesquisei no Google, peço para o professor, peço para os meus pais, eu ignoro ela.

[Palestrante 1]

Ótimo.

[Palestrante 3]

Eu peço para os meus pais, peço para o professor, peço para os meus pais, Primeiro eu vejo no dicionário, depois peço para o professor.

[Palestrante 1]

Ou simplesmente ignoram a palavra e seguem a leitura do texto? E como que vocês preferem aprender novas palavras? É utilizando o dicionário ou de outro jeito?

Quando vocês querem aprender palavras novas?

[Palestrante 4]

Eu acho mais o dicionário.

[Palestrante 1]

Mais o dicionário, para usar um sinônimo, por exemplo. Vocês estão escrevendo um texto lá e vocês não querem repetir a mesma palavra. O que vocês fazem?

Pedem para alguém, colocam a mesma palavra ou pesquisam no dicionário.

[Palestrante 4]

Eu pesquisei também e vejo no dicionário.

[Palestrante 1]

Pedem para alguém? Também. E o que poderia ser feito para tornar o dicionário mais fácil e interessante?

[Palestrante 2]

Ilustrar letras maiores.

[Palestrante 1]

Letra maiores, menos páginas.

[Palestrante 2]

O que ele falou, ilustrar letras maiores, deixar mais colorido. Aumentar o tamanho do livro, mas diminuir a grossura. Menos páginas.

[Palestrante 1]

Menos páginas, né? E o que vocês diriam para outros alunos? É importante utilizar o dicionário?

Não é importante? Vocês acham que ele já é uma coisa mais do passado? Que não é tão moderno? O que vocês acham sobre isso?

[Palestrante 2]

Pode falar. Então, o dicionário é uma coisa que é útil. Só que no nosso mundo a tecnologia está avançando demais.

Vai chegar uma hora que vai pedir para alguém o que é dicionário e o pessoal não vai saber. Porque a tecnologia está avançando tanto que uma hora só vai ter. Praticamente agora tem muito menos dicionário do que celular.

O celular que você leva no bolso tem para qualquer hora. Mas quem que costuma ficar lendo? Ler é uma coisa boa, mas ninguém tem livro no bolso para ler.

[Palestrante 1]

Acaba usando mais o dicionário então. O que você ia dizer isso aí? Vocês concordam com a colega? Que com o tempo não vai ter mais tanto livro físico, dicionário. Vai ser mais tudo online mesmo?

[Palestrante 2]

Agora tem até livro online para ler. Daqui a pouco vai ter só livro para ler para o celular. O que adianta você ler?

Que é uma coisa boa, mas o celular continua prejudicando o olho.

[Palestrante 3]

Tem Alex, por exemplo. Daqui a pouco está inventando um negócio que você põe aqui e só para o olho.

[Palestrante 1]

Então, vocês acham que essa diminuição no uso do dicionário, também do físico, se vem em

função disso? Da questão da tecnologia? E livro didático, vocês usam ainda o físico?

O livro didático, esse livro de português, língua portuguesa, matemática.

[Palestrante 3]

A gente não usa mais.

[Palestrante 1]

Quase não usa o livro?

[Palestrante 3]

A gente não está usando mais, porque no começo do ano meio que deu um problema que não chegou. Se a gente começasse a usar agora, a gente ia ser comprado para terminar ele no trimestre. Mas aí deram em algum momento.

[Palestrante 1]

Ah, entendi. E tem mais alguma coisa que vocês gostariam de contar para mim? De alguma experiência com o uso do dicionário que vocês tiveram?

Ou alguma coisa relacionada à questão do dicionário? Mais alguma coisa que vocês gostariam de relatar?

[Palestrante 2]

Então, eu já fiz um dicionário, praticamente, do código Morse, que eu tinha mostrado só para compartilhar. Então, eu estou estudando o código Morse, que é um código de ponto e linha. E esse código foi usado no navio do Titanic para o cara avisar que tinha o OS-10.

Agora, não funcionou, mas ele decolou o código Morse e está na planície, no chão de Marte, porque a NASA ia colocar a letra, as letras normais. Só que, na época, era um estranho não ter letra na parte de Marte. Então, eles deixaram de colocar o código Morse.

Aí, o que eu fiz? Eu fiz um dicionário, mostrando como era ponto, vírgula, ponto de pergunta, exclamação, espaço, e eu coloquei todas as letras no alfabeto. Não tem nenhuma palavra só, se escreve as palavras por letras.

O símbolo mais famoso do código Morse é SOS, que é o símbolo do endemônio ponto, ponto, ponto, barra, barra, barra, ponto, ponto, ponto.

[Palestrante 1]

Que legal! E mais alguma atividade que vocês tenham feito com o dicionário, que vocês lembrem em outras aulas? Em aula de inglês mesmo, para traduzir palavras.

Alguma coisa mais lúdica, alguma atividade diferente, um jogo, alguma coisa nada específica?

Mais alguma coisa que vocês queiram me contar sobre a questão do dicionário? Vocês acham que é interessante, que é importante para vocês aprenderem a buscar novas palavras, o significado delas?

[Palestrante 3]

Se a escola proibir o uso de letras na escola, eu simplesmente mudaria o dicionário.

[Palestrante 1]

O físico? Usaria só no celular.

[Palestrante 2]

Agora, a gente só não usa o celular, porque não pode pegar. A gente tem os colegas que são daí, é difícil, né? Lá para o outro lado da sala, tirar o colega que tem que carregar, pegar, ligar. O celular é só tirar do bolso, pesquisar, lixar. O resultado é só bloquear e botar no bolso de novo, depois é um lado.

[Palestrante 1]

É, agora é proibido a questão do uso do celular nas escolas.

[Palestrante 3]

Isso é o seu próprio deixar, tem essa chance.

[Palestrante 1]

Certo, então, pessoal. Eu agradeço, então, a participação de vocês. De modo geral, eram essas as perguntas que eu gostaria de ver com vocês a respeito do uso do dicionário.

Eu vou parar aqui.

APÊNDICE J
TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL PROFESSORES

GRUPO 1

[Palestrante 1]

Tá a gravar aqui? Isso mesmo, acho que tá gravando. Então, só dar o bom dia, né?

Dizer também, eu já tava falando um pouquinho que eu também sou professora de língua portuguesa, né? Já desde 2008, uns bons anos também, né? E aí a minha pesquisa surgiu ali em 2015 dessa necessidade que eu percebi que os alunos tinham essa dificuldade do dicionário e foi aí que comecei a estudar no mestrado, entender um pouco e agora se estendeu também pra questão do doutorado. Então, a primeira perguntinha que eu vou fazer pra vocês é relacionada se vocês usam o dicionário nas aulas que vocês aplicam e se vocês usam em qual situação, em qual aula normalmente que vocês teriam esse suporte ou esse apoio. Vocês costumam utilizar, não utilizam? Bem tranquilo, a resposta é de vocês. O que vocês me dizem?

[Palestrante 2]

Eu tento utilizar principalmente nos sextos anos, que são os melhores que eu tenho. Não é sempre, principalmente quando surge algum vocábulo desconhecido. Mas eu noto, assim, a grande dificuldade que eles têm de interpretar o dicionário também.

Acaba que a gente explica o que está lá. Tem que explicar pra eles compreenderem o significado da palavra.

[Palestrante 1]

A definição, né? Eles têm dificuldade na definição.

[Palestrante 3]

Eu uso praticamente o dicionário físico, mas isso porque é ressaltar que é algo extremamente diferente pra eles o dicionário. Não refiro aos alunos que conhecem, que têm contato pela primeira vez. Eu digo grandes mesmo, né?

De saber onde procurar.

[Palestrante 1]

Como localizar a palavra.

[Palestrante 3]

Como localizar as palavras, né? Qual o sentido do dicionário. Por que serve o dicionário, né?

[Palestrante 2]

Ali a questão da sílaba, né? Primeira sílaba. Tudo é dar, né?

Eles não têm aquela facilidade. Depois do A vem, ou é outro A, ou é a próxima sílaba. Eles se perdem, não conseguem encontrar.

Geralmente a gente tem que ir lá e mostrar, ajudar. Aquela iniciativa que nós tínhamos, que as crianças não têm mais.

[Palestrante 1]

Não conhecem a ordenação alfabética da sequência da... Que segue uma ordenação alfabética do dicionário da sequência da palavra.

[Palestrante 2]

A gente vai dar dedo, né?

[Palestrante 1]

Tipo, dado... Dinheiro. Dinheiro.

[Palestrante 7]

Dedo.

[Palestrante 1]

Dedo. Nesse sentido.

[Palestrante 5]

Quando eu solicitei também o dicionário que eles traziam, muitos deles disseram que não tinham. E que a maioria tinha o dicionário de inglês, mas o de português não se tem. E eu tô trabalhando com eles numa pasta de leitura, que é um texto que eles levam pra casa, né?

E sempre tem palavras novas. Daí eu solicito que eles destaquem as palavras novas, copiem numa folha, né? E procurem no dicionário.

Só que a maioria falou que não tinha e queria procurar no Google. Mas eu acho que é um importante... É válido.

É válido porque eles vão pesquisar e saber.

[Palestrante 2]

Pra conhecer o novo vocabulário, né? Na minha opinião, a questão do manuseio, claro, que é bom também, né? Eles aprenderem a procurar as sequências e tal.

Mas eles trabalham no significado. Eu sempre tive... Quando o professor entrega pronto, né?

Ou se você não estiver muito bem interessado e muito atento, não vai ficar ali, né? O

significado não vai permanecer novamente. É só o momento que você pega e vai lá, procura todo aquele trabalho, né?

É diferente. A fixação. E o meu texto foi lindo, né?

Quando eu fui alfabetizado.

[Palestrante 1]

Nesse sentido, vocês acham que... Que tipo de dicionário vocês costumam utilizar? Vocês utilizam mais o físico?

Então, o impresso? Ou acabam usando mais o online? Nas aulas?

Nas aulas, o físico.

[Palestrante 5]

O físico? O físico, é.

[Palestrante 1]

Online. Online, daí, né? A questão da língua inglesa.

[Palestrante 3]

Mas raramente uso online também. No dicionário, eu uso... Assim, pra uma coisa específica, assim, do contexto, né?

Eu sou língua inglesa, mas bem específica. Eu já usei físico, né? Com a sua pesquisa, vou começar a usar mais o físico.

Mas eu prefiro, até o momento, usar o online.

[Palestrante 1]

Preferem o impresso porque tem disponível aqui na escola ou não tem?

[Palestrante 5]

Na escola, tem.

[Palestrante 1]

Tem disponível. Tem?

[Palestrante 5]

Eu acho que o contato é muito importante. Esse contato físico do dicionário pra eles, né? É a responsabilidade que eles desenvolvem, né?

[Palestrante 2]

Acho que é a questão do... Realmente saber o que significa a palavra, né? A saudade que eles têm.

Que eles não têm mais, né? É a questão da... Sim.

Pois a gente...

[Palestrante 1]

Pensando no PNLD. Vocês sabem se o PNLD, em algum momento, fez já algum programa específico pra dicionário? Já ouviram falar?

Vocês têm algum dicionário que o PNLD, quem sabe, enviou pra vocês? Não sei. Em algum momento...

[Palestrante 7]

Não. Não? Não.

[Palestrante 1]

E pensando, assim, na organização maior do dicionário, que a gente chama de macroestrutura, essa questão das informações do início do dicionário, de ordem alfabética. Vocês acham que alguma coisa poderia ser mais fácil ou mais acessível para os alunos utilizarem, já que eles têm um pouco dessa dificuldade de ordem alfabética? Ou vocês acham que essa acessibilidade é porque eles não dominam essa questão de ordem alfabética?

[Palestrante 3]

Ou se teria algum jeito mais fácil de utilizar?

[Palestrante 4]

Por favor, não usei, né?

[Palestrante 3]

Não usei.

[Palestrante 2]

E aí não é nem a questão de dominar, porque não foi, a prof não ensinou. Não é essa a questão, né?

[Palestrante 3]

Não. Porque eles não querem dominar. O que eu queria dizer é que dominar é o alfabeto em si. Isso. Porque eu lembro que quando eu aprendi a usar o dicionário, as professoras deixavam claro, alfabeto, ordem alfabética. Então eu sabia que o dicionário estava em ordem alfabética, então eu precisava saber alfabeto.

[Palestrante 1]

E hoje vocês percebem que eles não têm esse domínio da ordem alfabética? Não. Se for ver, é uma habilidade bem básica, né?

É, se for ver.

[Palestrante 3]

Eu tive, não sei se é útil na pesquisa, mas eu tive uma experiência, uns dois anos atrás, eu estava no sétimo ano, e aí eu tinha que explicar a pergunta, um escritor de sonoro, um escritor de tal coisa, né? Em inglês. E eu relembrei a turma que eles já tinham pedido alfabeto em inglês, porque era no primeiro ano que eles aprenderam, né?

Claro que eu ia tomar. Aí numa chamada de atenção, eu acabei pedindo para um aluno falar alfabeto em português. Eu falei, fala em português o alfabeto, sétimo ano, ele vai só com a minha cara e vai falar assim.

Ele precisou usar o alfabeto da parede. E eu fiquei assim, para mim não marcou muito. Não é um aluno assim que...

[Palestrante 1]

Que teria dificuldade?

[Palestrante 3]

Olha, não é um aluno que precisa de atenção especial no sentido cognitivo. Sim. Ele precisa de mais esforço.

Mais esforço. Mas me chamou muita atenção isso, porque sétimo ano era, desculpa a palavra, mas era obrigação saber.

[Palestrante 1]

Subentende-se que seria uma habilidade básica que ele já teria que ter alcançado nesse ano, né?

[Palestrante 7]

Sim.

[Palestrante 1]

E em relação a parte que a gente chama da organização interna ali, a microestrutura, vocês acham que eles têm dificuldade? O que poderia ser mais acesso? Porque às vezes tem ali a questão das abreviações, né?

Por exemplo, a menino, é esse substantivo masculino, né? Tem às vezes a transcrição fonética e a própria definição. Vocês acham que isso é acessível para eles?

Ou como a profe relatou um pouco, às vezes não entendem a própria definição que está posta ali, né? De modo geral.

[Palestrante 3]

Eu acho que isso, eu estava respondendo até sexto ano, até agora, né? Mas esse assunto para

mim, eu acho que oitavo ano era bom.

[Palestrante 1]

Conhecer.

[Palestrante 3]

É um conhecimento útil para eles. Não tem uma coisa de sete cabeças, é extraordinário. É um pouco mais difícil, é bem mais diferente para eles.

Mas eu acredito que oitavo, nono, adiante, é um...

[Palestrante 1]

Porque na língua inglesa também é importante conhecer às vezes a questão da fonética.

[Palestrante 4]

Sim, com certeza. No sexto ano teve exemplos. Sim.

O dicionário físico e o dicionário online. Então tinha uma página lá com exercícios sobre isso e a outra. A palavra colher é colher.

Você escreve igual, daí tem o S. O que é o S? Substantivo.

Mas daí de repente eles ainda não dominam as classes gramaticais. Sim. Daí explicando o que é o substantivo, tudo o que é nome de coisa.

Adjetivo, qualidade. Então a questão de dominar também as classes gramaticais.

[Palestrante 1]

Daí não sabe também, né? Então a maior dificuldade seria essa, né?

[Palestrante 7]

Identificar.

[Palestrante 1]

E no currículo que vocês utilizam, que é a da rede, tem alguma habilidade, vocês já perceberam, específica de uso do dicionário na área de vocês?

[Palestrante 2]

Eu acho que não. O primeiro ou o outro, né? De modo geral.

[Palestrante 1]

De modo geral.

[Palestrante 3]

Em inglês esse específico não tem nenhuma... Esse específico não. Não.

[Palestrante 1]

Não, né? Eu sei que tem uma ou duas, de primeiro ao quinto. Sexto ao nono também de língua

portuguesa, eu sei que não tem, né?

De inglês então também não tem, porque inglês eu não conheço muito. Específico?

[Palestrante 4]

Não.

[Palestrante 1]

Não.

[Palestrante 4]

Fala bastante sobre o vocabulário.

[Palestrante 1]

Vocabulário, daí...

[Palestrante 4]

Tem a gente que... Pra eles trazerem e tal.

[Palestrante 1]

Mas não uma habilidade assim, a de consulta, a de ordem alfabética, nesse sentido não.

[Palestrante 3]

Uma habilidade específica do dicionário, relação ao dicionário não tem. Não tem. Com certeza.

[Palestrante 7]

Seria interessante...

[Palestrante 1]

Seria interessante, né? A minha pesquisa, ela se baseia em algumas habilidades que uma autora utilizou no Reino Unido, que daí ela trabalha com, assim, as habilidades mesmo específicas de uso do dicionário. Mas aqui na BNCC também eu pesquisei, mas língua portuguesa encontrei, eu acho que foram duas, mas de primeiro ao quinto.

Sexto ao nono eu também não localizei. Em inglês eu não cheguei a me deter muito no currículo.

[Palestrante 3]

No Reino Unido, habilidades...

[Palestrante 1]

De uso do dicionário específicas. Também.

[Palestrante 3]

Para levar mais informação, assim.

[Palestrante 1]

E bem questão, assim, voltada também para a língua como segunda língua, né? Como língua...

Como é que é?

Estrangeira. Estrangeira, isso. Isso.

Vocês poderiam compartilhar se vocês têm alguma atividade que vocês acham que é importante utilizar o dicionário? Ou que vocês, às vezes, costumam utilizar? Ou que vocês já utilizaram?

Alguma atividade que vocês acham que seria importante usar o dicionário?

[Palestrante 4]

Quando eu tenho algum texto, né? Que daí é mais elaborado. Por exemplo, o enunciado.

Ah, não entendeu tal palavra. Sexto ao nono é em português. Mas daí, sétimo entrado já começa a enunciar na linguista.

Aí eles teriam que procurar. Só que daí cinco ou seis trazem décadas, né? São trazem.

Mas, assim, textos, enunciados, né?

[Palestrante 1]

Atividades de leitura, né?

[Palestrante 5]

As trazem. Eu faço com eles, assim, por exemplo, eu tenho nos textos várias palavras que eles não conhecem. Por exemplo, a pasta de leitura.

Daí eles irem fazendo um vocabulário. Eles no caderno, né? Ah, não sei essas palavras.

Daí procura e coloca ali. Ah, no outro texto, encontrei mais três palavras que eu não sei o significado. Vai indo.

É, às vezes, as ordens existem.

[Palestrante 2]

São vocabulários, né? É. A gente, ah, procura tal palavra, a intrínseca dela, esse significado.

Depois vão lá, puxam um balãozinho e colocam a palavra. As pessoas conhecem o caderno, né? Como se fosse uma observação, assim, né?

Um pensamento que precisa ser deixado em evidência. Ah, faço uma nuvenzinha lá, pinto,

colorido, coloco a intrínseca, coloco o significado. Assim, qual é o momento que eles encontram a palavra que não saibam, é o que nasce o vocabulário.

[Palestrante 5]

E, principalmente, na produção de texto também, que eles repetem muito a mesma palavra, né? Daí eu, quando faço, eles reescreveram o texto. Ah, procura um sinônimo dessa palavra, para não repetir várias vezes.

Às vezes, tem sete ou oito vezes ele ou ela repetindo, né? Ou o nome dos personagens, colocam um pronome, alguma coisa assim, procurar diferente. Procura em casa, no dicionário, né? Então, eu acho que é uma forma deles também...

[Palestrante 1]

Ampliar e melhorar o vocabulário deles, né?

[Palestrante 5]

É, eles não precisam de um nome, mas eles foram atrás para procurar, né?

[Palestrante 4]

Acho que é bem interessante essa...

[Palestrante 1]

Que bom, né?

[Palestrante 4]

Quem está usando mais é o que eu uso no inglês, sétimo ou oitavo?

[Palestrante 1]

Sétimo ou oitavo. E você desenvolve alguma... É, eu acho que essa vocês já responderam, né?

Se desenvolve alguma prática regular para usar em um dicionário. Daí é mais nesse sentido, então, né? De usar, então, para ampliar o vocabulário, né?

Para entender significado, sinônimo, né? Nesse sentido. A escola que solicita a compra de dicionários na lista de material?

Vocês chegaram a dar uma olhada na lista de material?

[Palestrante 4]

Só o de inglês.

[Palestrante 1]

O de inglês, sim?

[Palestrante 4]

O de inglês, sim.

[Palestrante 1]

O de inglês, sim?

[Palestrante 4]

Foi pedido, só que o de português, não.

[Palestrante 1]

Que tipo de dicionário normalmente é pedido? Um mini-dicionário ou não tem, assim, uma característica que a escola solicita?

[Palestrante 4]

Não, eles colocam um dicionário, só que daí eu explico na sala para quem ainda não comprou.

[Palestrante 1]

Sim.

[Palestrante 4]

Quanto mais palavras, melhor.

[Palestrante 1]

Melhor.

[Palestrante 4]

Só que, daí, uma já comprou naquele básico. Aquele sim. Cinco reais, e tal.

Então, eu digo, ó, até o ano serve e depois vai aumentar o nível, né? Isso. As palavras.

Nesse sentido.

[Palestrante 1]

Nesse sentido. Então, na escola só é solicitado o de língua inglesa.

[Palestrante 2]

Eu peço a eles. Eu peço que eles comprem um dicionário português. Eu sempre digo para eles, não é um dinheiro bem investido, né?

[Palestrante 1]

Bem aplicado, né?

[Palestrante 2]

Que seja vinte reais, a gente vai no mercado e vinte reais não compra nada, né? E o dicionário vocês vão ter ali e podem usar por um ano todo.

[Palestrante 1]

Para a vida inteira, praticamente, né? Se for um dicionário bom, né? É.

Eu comprei um desses de cinco reais para a prova de proficiência, mas daí não tem metade das palavras, né? Então, não resolveu nada.

[Palestrante 4]

Tem que ser um de 60 mil para cima.

[Palestrante 3]

É verdade. É verdade. Um de 60 mil para cima.

[Palestrante 1]

Cinco reais. Cinco reais em vez.

[Palestrante 3]

Nossa.

[Palestrante 1]

Não, assim, não. Comprei esse aí. E o de língua portuguesa que tem na escola?

Tem algum específico? Vocês lembram, mais ou menos, o nome, o título dos que vocês usam aqui?

[Palestrante 2]

Mas não são muito fininhos, não. Não são muito finos.

[Palestrante 1]

Aqueles um pouquinho mais completos. Vocês não lembram o nome de algum deles?

[Palestrante 5]

Não. Mas tem vários autores.

[Palestrante 1]

Tem vários?

[Palestrante 5]

É, de verificado.

[Palestrante 3]

Mas, normalmente, nas escolas não tem um padrão dicionário.

[Palestrante 1]

Tem ilustrado também? Aqueles maiores daí, ou não? Formato normal.

[Palestrante 2]

Formato normal, sim. Mais pequenos, né? Isso.

[Palestrante 1]

E eles ficam disponíveis aonde para vocês pegarem? Numa caixa na biblioteca? Eu vou dar uma olhadinha depois, lá, se tiver.

Na sala do pai. Na sala do pai. Na antiga biblioteca.

Ah, na sala do pai.

[Palestrante 7]

Na antiga biblioteca.

[Palestrante 1]

Antiga biblioteca.

[Palestrante 4]

O inglês está em uma caixa bem embaixo.

[Palestrante 1]

Ah, aquele que tu me mostrou, o inglês? Aquele, pelo jeito, é novo, né? A seleção.

A seleção, lá. Porque só tinha aquela opção, viu? É.

De escolha. E vocês percebem que os alunos utilizam os dicionários na escola? Só quando vocês pedem, eles têm esse hábito de utilizar? Ou não? Em casa, vocês percebem que eles usam, ou não? Na escola, a gente não pede.

[Palestrante 4]

Na escola, não pede. Sim. Tu vê, usando, ninguém pede.

[Palestrante 1]

Por livre e espontânea vontade?

[Palestrante 5]

Ou quando a gente solicita que pesquisem também, né? Então, daí...

[Palestrante 1]

Aí eles fazem?

[Palestrante 5]

Espontaneamente. É.

[Palestrante 1]

De forma espontânea, pouco. São bons. E vocês percebem que eles têm, assim, essa autonomia na consulta? Ou eles costumam sempre pedir ajuda pra vocês, eles têm dificuldade? E quando vocês dão uma atividade, agora vamos utilizar o dicionário. Vocês percebem que, de modo geral, eles têm autonomia?

Ou vocês precisam ajudar nesse processo? Eles acabam pedindo alguma coisa, né? Alguma

coisa eles pedem.

[Palestrante 4]

Mas em inglês tem vários indicados na mesma palavra, várias traduções, né?

[Palestrante 1]

Aí, às vezes, eles vão lá e pegam a primeira. Não tem, né? Sem identificar o contexto.

[Palestrante 4]

Sem identificar o contexto do que, né? Sem identificar. A gente tem que explicar.

Ó, isso é que serve pra situação, essa prece.

[Palestrante 1]

Se não, pega a primeira palavra e não fecha. E não fecha. Em português é a mesma coisa também.

Eles pedem ajuda pra vocês na consulta.

[Palestrante 5]

Até o pai e a mãe tentaram ajudar e não conseguiram encontrar, né?

[Palestrante 1]

Não conseguiram.

[Palestrante 2]

Por causa daquela questão, né? Da lágrima, né? Da lágrima.

No primeiro, dá, dois, três, dá, não tem, né? Aí vai pro D8, não é? E fica bem depois do D8.

Qual é a próxima letra, né? É assim.

[Palestrante 1]

É essa sequência. E vocês acham que teria alguma habilidade, assim, a ser desenvolvida que ajudaria eles nesse processo de consulta?

[Palestrante 2]

Tem que botar lá no básico, né? Pra estudar aquela estrutura que nós aprendemos. Como é que a gente sabe, né?

Eu sei desde sempre. Eu vi lá no início, né? Só que ficava na nossa vida, né?

Que hoje os profissionais ensinam, elas ensinam. Com certeza que ensinam.

[Palestrante 1]

É que a gente não dá.

[Palestrante 2]

Mas nós estudamos. Apesar deles não estudarem.

[Palestrante 1]

Não tem o costume de estudar. Não tem o costume, o hábito, né?

[Palestrante 2]

Tem o costume somente da escola, né?

[Palestrante 6]

E olha lá se eles não dão... Não dão sequência.

[Palestrante 1]

Não dão sequência. Os pais, aqui, dão entrega de boletim. Deu pra ver umas situações aí. Você perceber que a família não ajuda, não auxilia.

[Palestrante 4]

É. Por exemplo, o pai e a mãe não estão em casa quando o filho tá. Ah, eles me recebem sozinhos.

Uma coisa assim, trabalhando fora.

[Palestrante 1]

Falta esse acompanhamento.

[Palestrante 4]

É bem interessante. É pra ver.

[Palestrante 1]

E quais que seriam, então, os principais desafios de utilizar o dicionário? É mais nesse sentido,

então, de localização mesmo? O desafio maior seria esse?

Ou por não ter dicionário? O que que vocês acham que impede um pouco o uso do dicionário nas escolas?

[Palestrante 2]

Primeiro de tudo é o interesse, de fato.

[Palestrante 1]

É o interesse?

[Palestrante 2]

Tem que viver aí, procurar, né? E aí junto com o desinteresse vem também a dificuldade, né?

[Palestrante 5]

Ah, não achei, né? Porque acesso eles têm, né?

[Palestrante 6]

Eles têm.

[Palestrante 5]

Não tem pelo dicionário físico. Mas, inclusive, eles têm pelo online. Então, é exatamente essa dificuldade, né?

[Palestrante 1]

Será que porque talvez o dicionário já deixou um pouco de ser... Tá meio que em desuso?

Será que também pode ser nesse sentido, né?

Pela não praticidade.

[Palestrante 4]

Pela não praticidade. Eles vão procurar show. Aí tem que procurar.

Sim. É uma, sei lá, uma fase diferente, né? A gente procurava...

[Palestrante 2]

Uma geração diferente. Tem que dar um pouquinho de esforço e a gente não quer.

[Palestrante 1]

Não quer. Uma fase diferente, né? Que a gente quer também.

[Palestrante 6]

Eles dizem que é a fase da tecnologia. Mas eles não sabem utilizar nem a tecnologia. E nem o...

[Palestrante 1]

E nem o físico, né?

[Palestrante 4]

As outras coisas, sabe?

[Palestrante 6]

A tecnologia deles é só aqui, ó. É só a rede social, né? É só o toque.

[Palestrante 1]

E aí, uma coisa às vezes que é muito fácil, né? Você não quer demandar um esforço cognitivo maior pra fazer uma coisa diferente, né? Quer estudar, enfim.

Qualquer atividade, de fato, né? Não só pensando na questão do dicionário, né? Vocês já chegaram a participar de alguma formação que trabalhou questão do dicionário?

Mencionou alguma atividade com dicionário? Nem em inglês, nem em português. Não, também nem.

[Palestrante 4]

Só na faculdade.

[Palestrante 7]

Só na faculdade. Certeza que não.

[Palestrante 6]

Na língua portuguesa, eu lembro das formações que quando eu participava, chegava uma fase com o dicionário, a questão da pesquisa.

[Palestrante 1]

Na língua portuguesa.

[Palestrante 6]

Sim, na língua portuguesa. Eu lembro que quando eu trabalhava, eu realmente, agora com mais inglês, mas antes eu lembro de ter... De ter tido alguma coisa.

Informação sobre isso, de pesquisa.

[Palestrante 1]

Acho que já não.

[Palestrante 6]

Não, não. Eu também não.

[Palestrante 1]

Mais recentemente, não.

[Palestrante 6]

Recentemente, não. Mas eu acredito que na minha época sim. Só há dez anos.

[Palestrante 1]

Eu sou da tua época, Patrícia. Eu sou da tua época, Patrícia. Parece que antigamente se usava um pouco mais ou se relacionava, né?

A gente não tinha o online. A gente não tinha o online.

[Palestrante 6]

Se obrigava a usar.

[Palestrante 1]

Se obrigava a usar o físico, né? Hoje... Hoje tem o online.

O tradutor também, né?

[Palestrante 3]

Que estão ali... Eu não... Eu não aconselho eles a usarem.

Exatamente o que vocês meninos falaram ali. Eles acham uma palavra no Google, o tradutor,

né? E ela não vai encaixar com o que eles estão pedindo.

Ele vai passar x. Mas não é isso que eu quero, né? Por isso que eu...

Eu vou ter que...

[Palestrante 1]

Porque tem que encaixar no contexto, né? A palavra, o significado...

[Palestrante 4]

A mesma coisa.

[Palestrante 1]

A definição também.

[Palestrante 4]

Não precisa fechar. Quando ele tira o contexto inteiro e passa lá. Aí quando tu vai pedir uma palavra dentro do texto...

Ah, eu só copieei do Google. Eu disse, não, não é esse o objetivo. Tu tem que saber o que é o significado em inglês e português.

Né? Então, daí mesmo não já...

[Palestrante 1]

Já bloqueia ali também.

[Palestrante 4]

Ou leu alguma coisa ali e diz assim... Ih, mas não está fechando o sentido. Eles mesmo percebem, né?

Ah, mas tu não leu antes.

[Palestrante 3]

Que bom que ele percebe. Esse é o primitivo comum. Se você joga um texto, por exemplo, ele não vai ler.

Não vai bater o sentido, a informação. Que realmente a expressão dá. Eu estou falando, normalmente, isso numa expressão, né?

Sim. Por exemplo, você fala... Ah, essa conversa aqui foi um pedaço de bolo.

Para nós, em português, um pedaço de bolo. Mas se você falar pizza ou cake, deve ter que ser mamão com açúcar.

[Palestrante 1]

Mamão com açúcar. É uma expressão idiomática também, né? Sim, sim.

[Palestrante 3]

Nesse sentido.

[Palestrante 1]

O nosso também é que eles têm dificuldade para localizar a expressão idiomática também. No dicionário, porque às vezes não sabe qual palavra também que está, né? O significado.

[Palestrante 4]

Tem vários significados ao mesmo tempo. É. Tem que pesquisar.

[Palestrante 1]

Tem que identificar.

[Palestrante 2]

Essas expressões idiomáticas seriam os nossos... Nós já vimos como é que é. Os ditados.

Ditados meio públicos. Tipo assim, um ditado.

[Palestrante 1]

É como se fosse um ditado popular.

[Palestrante 2]

Isso mesmo.

[Palestrante 1]

Não é que nem o mamão com açúcar. Enfiou o pé na jaca. O tiro saiu pela culatra.

É nesse sentido. Expressões populares, né? Da própria língua.

E vocês dariam alguma recomendação para outros profs sobre se é importante usar o dicionário ou não? Vocês costumam recomendar o uso? Vocês acham que é importante utilizar, que não é?

[Palestrante 4]

Eu acho que é importante. Porque eu aprendi como... tentando procurar no dicionário.

[Palestrante 2]

E eu acredito que não é nisso que eu falei. Não é que os profs não utilizem, não incentivem. É questão do que é. Não é atrativo, né? Não é atrativo. Para eles mais. Essa geração. Que é difícil. Eles querem domesticar. Não é uma crítica. É uma preocupação.

[Palestrante 6]

É uma preocupação. A preocupação porque eles não têm aquele olhar que a gente tinha de pesquisa. Eles não têm esse olhar de pesquisa.

Para eles tem que ser o que é prático. O que é prático. O dicionário não é prático para eles.

Para eles não é praticidade. Para eles é o que é tecnologia. O que a tecnologia disser para eles,

pesquisa o que eles fizeram lá.

O que está dito, está dito. E eles não querem saber. De pesquisar no dicionário.

Para eles a dificuldade é, como diz o ditado, o manusear. Eles tem que ser o toque. Para eles a facilidade é o toque. Nós já não. O que diriam que é perder tempo.

[Palestrante 2]

É perder tempo.

[Palestrante 1]

Procurar.

[Palestrante 2]

Aprender. Aprender a atenção deles.

[Palestrante 1]

E vocês percebem que eles têm também essa dificuldade até no manuseio do livro didático ou não? Sim. Eles têm essa dificuldade também.

Precisa localizar nas próprias páginas.

[Palestrante 4]

Sim. Se você diz assim, acho ali a última página que trabalhou. Qual que é a página, professora?

Mas olha no teu caderno.

[Palestrante 5]

E mesmo assim eles procuram. Dá uma lida no quadro. Alguém tem escrito.

Eles estão em outra página.

[Palestrante 6]

Eles não tem a sequência de olhar no caderno. Olha o que eu trabalhei na última aula. Eles não olham isso.

Eles querem já que dê tudo pronto para eles. Olha o professor. Que passe lá.

Diga para eles.

[Palestrante 1]

Falta essa revisão.

[Palestrante 6]

Eles não têm a vontade de revisar.

[Palestrante 1]

E teria mais alguma coisa que vocês gostariam de compartilhar? Alguma experiência?

Alguma atividade que vocês fizeram?

Minha última perguntinha. O que vocês fizeram? O que vocês acham que seria importante relatar ou relembrar?

Alguma atividade que deu certo? Que foi bacana? Que os alunos se envolveram?

[Palestrante 6]

Uma atividade que eu fiz foi um ditado de pesquisa. Eu colocava a palavra no quadro e eles tinham que pesquisar no dicionário. Eu dava um tempo estipulado para eles, um minuto.

E daí eles pesquisavam a palavra. E daí eles tinham esse um minuto para escrever o significado da palavra. Foi de grande valia porque eles tinham uma sequência e eles tinham que fazer acontecer.

E o que vale também é dizer que vale a nota. Porque se não vale, eles também não fazem.

[Palestrante 1]

Que legal. Essa do tempo é bacana.

[Palestrante 5]

Eu também fiz essa questão do ditado no caderno, mas para eles pesquisarem em casa. Eu fiz a correção. As que acertou e as que errou.

Uns eram com x, outros com ch. Um r só. Eram dois rs, colocaram um r só.

Também teve alguns que fizeram, que pesquisaram. Minha mãe e meu pai me ajudaram.

Outros não tinham dicionário.

Daí foram para a internet. Então, acho que era uma das formas de pesquisa. De sentido.

[Palestrante 4]

Eu trabalhei um exercício também no sexto ano. Vocês tinham que procurar no dicionário do grupo a mesma palavra como físico. Para ver como é a experiência.

Uns pesquisaram, outros não. Uns gostaram e fez a pesquisa direitinho. Outros disseram que não tinha em casa, não tinha na internet.

O projeto não deu certo. Mas foi assim. Procuraram os dois.

[Palestrante 1]

É interessante. Interessante para ver. Porque, às vezes, o próprio dicionário online, se a gente procura naqueles que já caem o primeiro na internet, às vezes dá um significado diferente, dá alguma variação.

[Palestrante 2]

No grupo, ele está lançando assim, não dá o significado de um dicionário. Propriamente, o IA dá a definição da palavra. Depois vem o dicionário.

[Palestrante 1]

Agora mudou a pesquisa. Eu percebi isso nos últimos dias. Aparece primeiro o IA e depois... Deixe-me ver se eu esqueci de alguma. Eu acho que é isso mesmo. Isso mesmo. Eu agradeço vocês ao tempo, à disponibilidade de participar.

GRUPO 2

[Palestrante 1]

Já deixei gravando.

Então tá. Então a ideia dessa nossa conversa é entender um pouquinho dessa questão do uso do dicionário na escola, se ele é ainda relevante, se ele não é, se ele é alguma coisa que daqui uns dias vai ser colocado em desuso. Enfim, tentar entender um pouquinho disso na prática de vocês aqui na escola.

Então, a primeira pergunta que eu vou fazer pra vocês é se vocês costumam utilizar o dicionário na aula de vocês.

[Palestrante 2]

Eu, no caso, raramente. É importante, é relevante, só que raramente utilizo em sala de aula. Em sala de aula.

[Palestrante 3]

Eu também, raramente.

[Palestrante 1]

Bem tranquilo. Como eu disse pra vocês, esqueci de falar, é só pra entender o contexto, não é nenhum julgamento, nada, né? Vocês podem ficar bem sinceros, se quiserem ou não responder também a questão das perguntas.

E em quais situações vocês costumam utilizar ele? Quando vocês utilizam? Pra que alguma atividade específica?

Como que vocês, normalmente, quando usam, qual que é o motivo desse uso?

[Palestrante 3]

Eu, quando uso, é pra alguma atividade específica e geralmente eu já abordo o sistema de uso do dicionário também, já explico como que usa, enfim, e aí eu deixo livre pra eles, nas outras

aulas, pra eles utilizarem quando necessitam, né? Mas mais o dicionário online, hoje que a gente tem os chromebooks, né? Acabam utilizando mais o online.

[Palestrante 2]

Sim, sim. Aí, sobre atividade específica, daí a gente também orienta o aluno, ele observar o contexto da palavra, nunca ter uma dificuldade com a palavra, pelo contexto, qual seria o significado dessa palavra, daí ele sugere alguma informação, vai lá no dicionário, né?

Conferir se essa tua inferência dessa palavra foi de acordo com a tua pesquisa, aí chega uma conclusão que sim ou talvez não, né? Depende de cada aluno.

[Palestrante 1]

Bem interessante, é mais um sentido, né? Pra verificar o significado, o sentido da palavra, que daí no inglês também conta a questão do contexto, também no português também, né? Às vezes o significado tá ali, mas o contexto é outro, né?

Exatamente. E que tipo de dicionário vocês costumam utilizar? O impresso ou o online?

[Palestrante 2]

Ou os dois? O impresso normalmente. Desculpe, desculpe.

O online.

[Palestrante 1]

Aí vocês utilizam no Chromebook aqui da escola ou no celular? Chromebook.

[Palestrante 3]

Mais o online, né?

[Palestrante 1]

E dicionário físico aqui tem na escola? Tem dicionário físico, assim, fica em algum lugar ou não tem nas salas de aula?

[Palestrante 3]

Na sala de aula, não. O de inglês, eu fui informada de que há na escola, mas não cheguei aí. Olhar, procurar ainda.

[Palestrante 1]

E o de língua portuguesa tem na escola ou você não não conhece se tem?

[Palestrante 2]

Não, sobre aqui, tal de escola, eu utilizei, né?

[Palestrante 1]

Aqui ainda não. Não, bem tranquilo. E sobre o PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático, vocês sabem se ele tem algum programa específico para dicionários?

Se alguma vez ele já fez alguma distribuição de dicionários, assim, para as escolas? Não tenho essa informação. Não tem essa informação. Normalmente o PNLD faz a entrega do livro didático, né? Então, a princípio do dicionário, vocês nunca nunca viram essa entrega. Não. E sobre a questão da organização do dicionário, assim, a gente chama de macroestrutura, ali a questão da ordem alfabética, daquelas informações que tem no início do dicionário. Vocês acham que os alunos conseguem se localizar bem? Eles conseguem fazer essa consulta? Ou vocês acham que é difícil para o aluno estar localizando as palavras no dicionário? O que vocês percebem, assim, quando vocês usam? Tem essa dificuldade? Não tem? Como que é isso?

[Palestrante 2]

Vamos tentar lembrar a informação. Porque na sala de já nós temos a sociedade ali dentro, né? Tem aluno de toda assim, de toda compreensão, né?

Tem uns que tem facilidade, tem outros que não, daí essa variação de aluno para aluno.

[Palestrante 1]

Varia muito de aluno, né? Alguns conseguem, outros já não, ou alguns tem não tem vontade também, depende, né?

[Palestrante 2]

Pode ser a motivação que te motiva a pesquisar essa palavra.

[Palestrante 1]

Entendi. E sobre a parte da microestrutura, que ali eles trabalham às vezes com a transcrição fonética, com a própria definição da palavra. Vocês acham que quando o aluno lê a definição da palavra, ele consegue entender o significado da palavra?

Ou eles têm dificuldade também de interpretar o significado ali da palavra? Ou vocês acham que quando eles lêem, consultam, eles, assim, na experiência, ao longo da vida de vocês, observando isso, vocês conseguem perceber se eles têm essa compreensão ou não? Eles têm dificuldade. Tem dificuldade. O significado é um pouco complexo.

[Palestrante 3]

No inglês é mais tranquilo. É mais a tradução, né?

[Palestrante 1]

É mais a tradução.

[Palestrante 3]

E aí, como a gente geralmente pesquisa palavras específicas que já estão no contexto, então fica mais fácil.

[Palestrante 1]

É porque o dicionário de inglês só aparece a palavra mesmo, não aparece o significado. O português já acaba sendo um pouco mais complexo, às vezes, a própria definição.

[Palestrante 2]

Não consegue raciocinar o uso daquela palavra no dia a dia.

[Palestrante 1]

Um pouco mais complexo, né? E aqui no currículo que vocês utilizam, no currículo da rede, vocês sabem se tem alguma habilidade que é específica relacionada ao uso do dicionário? Olhando para o currículo, vocês já perceberam? Sim. No de inglês tem? Tem habilidade específica? E no de língua portuguesa, você sabe, me diz se tem?

[Palestrante 2]

Eu não fui investigar essa parte aí. Mas, especificamente, focado no dicionário, eu não aprofundi nessa parte.

[Palestrante 1]

Mas o de inglês tem, né? E vocês podem compartilhar se vocês já realizaram alguma atividade em que vocês acham que foi importante o uso do dicionário? Alguma atividade que vocês fizeram ao longo da carreira, de vocês que utilizaram o dicionário, que ela foi bacana, que deu algum efeito possível? Sim, vamos lá.

[Palestrante 2]

No português, o dicionário ajuda a diminuir as dificuldades de compreensão textual, diminuir as dificuldades, né? Daí, como também ajuda o aluno a ter mais vocabulário, conhecer novas palavras, digamos uma ênfase, uma conjunção destaques, destaques. Qual seria a conjunção? Qual o signo dessa conjunção? Então, a minha participação é que ajuda a diminuir a dificuldade de compreensão textual. Inicialmente, é uma dificuldade, aí, a minha conclusão é que ajuda a diminuir a dificuldade de compreensão.

[Palestrante 3]

Nesse sentido. No inglês, quando eu inseri uma aula, ao longo dos anos, eu fui trabalhando sempre mostrando o dicionário, mostrando, assim, quando eu inseri a aula pra eles, de como

utilizar o dicionário, perceber mais facilidade, mais uso deles de estar encontrando, de ter essa, de irem buscar sozinhos as palavras, essa autonomia, de se localizar e encontrar aquilo que eles precisam.

[Palestrante 1]

E na aula, por exemplo, de interpretação de texto, você acha que ajuda o dicionário ou eles costumam, por exemplo, completam com uma dificuldade de uma palavra que eles não entenderam? Eles costumam recorrer ao dicionário? Eles costumam pedir pra ti o significado? Ou eles simplesmente ignoram a palavra?

[Palestrante 2]

Tem as duas opções, né? Tem aluno que faz significado, daí outro que pesquisa, daí a gente faz uma conversa sobre o contexto daquela palavra, digamos assim, tem um texto, daí o contexto dessa palavra que está presente no texto. Aí alguns alunos perguntam, outros já vão direto respondendo e pesquisando dicionário.

[Palestrante 1]

Depende de aluno pra aluno, né?

[Palestrante 2]

Isso, é bem uma diversidade.

[Palestrante 1]

E vocês costumam, então, ter alguma prática regular pra utilizar esse ensino do dicionário ou não, então?

[Palestrante 3]

Não.

[Palestrante 1]

Tranquilo.

[Palestrante 3]

Eu costumo inserir mais lá no sexto ano. No sexto ano? Eles estão iniciando no inglês, principalmente no estado, agora com os pequenos precisam inserir ainda essa prática. Eles têm mais dificuldade também, né? Tem mais dificuldade na leitura.

[Palestrante 1]

E aqui a escola, ela costuma solicitar na lista de material a compra de dicionários, vocês têm esse conhecimento ou não? Não sei se vocês têm acesso também à lista de material, né?

[Palestrante 3]

No inglês eu acredito que sim, mas não tive acesso à lista.

[Palestrante 1]

A lista de material. Mas você percebe que os alunos trazem livro de casa na mochila? Da língua portuguesa não?

Eles não trazem dicionário na mochila?

[Palestrante 2]

Não.

[Palestrante 1]

E tu acha que esse dicionário que eles trazem é adequado? Tu já chegou a observar isso ou não? Tu acha que corresponde à faixa etária deles?

[Palestrante 3]

Corresponde, mas geralmente é o mais básico.

[Palestrante 1]

Aquele bem mini dicionário de bolso?

[Palestrante 3]

Isso, mini dicionário. Tem um que é um pouquinho mais amplo, que seria o bom para usar esse tipo de aula, mas geralmente eles têm o mini que acaba sendo o custo menor.

[Palestrante 1]

Menor. E vocês percebem que os alunos utilizam o dicionário por conta própria, fora da escola, aqui na escola ou não? Qual é a percepção de vocês sobre isso?

[Palestrante 2]

Minha percepção é só se ele for digamos assim, provocado.

[Palestrante 1]

Solicitado. E você que eles têm assim na mochila, tu percebe a autonomia deles? Ah, hoje não sabe, eles pesquisam de forma sozinha ou só quando você pede para eles pesquisarem?

Só quando solicitado. Só quando solicitado. Não tem esse hábito de pedir.

E vocês percebem quando você usa? Eles conseguem localizar as palavras de forma fácil ou vocês precisam auxiliar eles? Eles têm autonomia assim no momento da consulta?

O que vocês percebem enquanto isso? Quando utiliza?

[Palestrante 2]

Precisa de orientação.

[Palestrante 1]

Precisa de orientação. Eles não acham as palavras? É isso normalmente que acontece?

[Palestrante 3]

É. Não acham a palavra, tem dificuldade na ordem na ordem alfabética do alfabeto, exato.

[Palestrante 1]

De se localizar.

[Palestrante 3]

Depois da letra O, pra eu procurar a palavra, sei lá, óbito tem que vir o B, tem que vir o I.

[Palestrante 1]

Eles não têm essa sequência. Essa noção. E quais habilidades vocês acham que seriam essenciais de trabalhar para que eles desenvolvessem isso?

Por exemplo, que eles conseguissem consultar de forma organizada? É a questão mesmo da ordem alfabética que precisaria talvez ser trabalhado mais na escola? Não sei.

Talvez nos anos iniciais, não sei se vocês percebem, seria mais isso assim? Pra facilitar essa consulta? O que vocês achariam, assim, de habilidade que seria fundamental trabalhar com eles?

Pra que talvez eles não tivessem tanta dificuldade de consultar?

[Palestrante 2]

Até mesmo ajuda na produção textual, né? Aumenta o vocabulário do aluno. Daí o texto dele vai ficar rico, né?

Um conhecimento, tem essa habilidade.

[Palestrante 1]

Um texto mais denso, né? Isso. A questão do vocabulário mesmo, né?

É o vocabulário. Quanto mais vocabulário, melhor o texto, né? O vocabulário está bem.

E quais que seriam, então, os desafios do uso do dicionário na escola de aula que vocês acham?

É a questão do aluno não ter o hábito? Da falta do dicionário?

O que vocês poderiam achar que tem esse desafio de utilizar o dicionário? Pouco tempo? O que vocês acham que...

Por que a gente está parando de usar o dicionário nas escolas? Qual será que é o motivo?

[Palestrante 3]

Principalmente por conta do avanço do acesso à internet na escola também, né? Nós temos a tecnologia do Chromebook que facilita bastante. Então, eu, por exemplo, vejo o professor

também que algumas das aulas dele tenta inserir o máximo que ele consegue com a tecnologia, né?

Mas eu acho importante o uso do dicionário ele aprender a pesquisar ter esse contato mais físico, digamos assim com as palavras. Enfim, eu acho que a maior dificuldade é o interesse dele. É o interesse.

[Palestrante 1]

E vocês já chegaram a participar de alguma formação sobre esse tema? Sobre o dicionário? Ou que envolveu a questão do dicionário na formação?

Já chegaram a ter alguma formação específica sobre isso enquanto profe?

[Palestrante 2]

Não.

[Palestrante 1]

Ao longo da vida. E que outras recomendações vocês dariam a respeito do uso do dicionário para professores? Vocês acham que é importante?

Que não é? Que talvez ele vai ficar em desuso? O que vocês pensam a respeito disso?

Do uso do dicionário enquanto escola?

[Palestrante 2]

Inclusive essa oportunidade de ser entrevistado por ti até nos ajuda a refletir essa nossa prática pedagógica e aprofundar mais. A tua pesquisa está sendo positiva para nós também, não só você que está recebendo as informações como nós também estamos repassando a uma reflexão pedagógica sobre a prática do dicionário. Como já comentamos nesta tarde sobre ajuda no vocabulário já vai repercutir na produção textual.

É um ponto positivo do dicionário em sala de aula.

[Palestrante 3]

Eu acho que é muito importante para estimular a autonomia do aluno principalmente. Ele não está necessitando o tempo todo de auxílio. Ele tem que conseguir buscar a sua própria informação.

[Palestrante 1]

Teria alguma coisa a mais que vocês teriam para me relatar? Alguma experiência? Alguma coisa que foi positiva relacionada ao tema do dicionário? Alguma coisa que ao longo da vida de vocês alguma atividade chamou a atenção? Alguma coisa que deu certo? Nesse sentido que vocês conseguem lembrar ou mensurar agora?

[Palestrante 2]

O que eu posso comentar é que quando falei essa entrevista tinha um olhar diferente dessa prática do dicionário. Você não costumava utilizar muito. Eu tinha essa visão como se repasse nós estamos trocando ideias com uma pessoa de inglês e você.

Já vai ser positivo para mim na minha prática pedagógica.

[Palestrante 1]

Fico bem feliz porque é algo que eu venho pesquisando há um tempo mas que a gente percebe que o uso dele está diminuindo em função da tecnologia. Até para entender o quanto a prática docente com o passar do tempo muda. Antigamente era um instrumento que todas as escolas tinham.

Era a Barça, o dicionário. Hoje essa fonte de pesquisa está diminuindo porque mudou. De fato, para tentar entender como é esse processo na escola e para observar que a escola está indo para o lado mais tecnológico mas que mesmo o físico tem algumas habilidades que são importantes também de desenvolver diferente.

Principalmente essa questão de ordem alfabética de entender as definições. Nesse sentido.

Mas eu fico bem feliz que a pesquisa também auxilia a vocês de algum modo.

Mais alguma coisa que vocês gostariam de me relatar? De me contar sobre essa prática? Eu acho que as perguntas eram mais ou menos essas que eu tinha para perguntar para vocês.

Deixe-me ver se eu esqueci de alguma. Eu acho que é isso mesmo. Isso mesmo.

Eu agradeço vocês ao tempo, à disponibilidade de participar. Eu sei que é difícil. O tempo de professor é curto.

A gente tem bastante coisa para fazer no planejamento nas aulas. Eu agradeço imensamente por vocês terem aceitado, terem participado. Com certeza isso também vai ajudar na minha pesquisa e também tentar entender essa questão do uso.

APÊNDICE K

ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Descritivas			Estatística	Erro Padrão
Idade	Média		3.86	.705
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.13	
		Limite Superior	5.58	
	Média aparada em 5%		3.90	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.476	
	Desvio Padrão		1.864	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.577	.794
	Curtose		-1.334	1.587
TempoMagistério	Média		3.29	.644
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.71	
		Limite Superior	4.86	
	Média aparada em 5%		3.26	
	Mediana		4.00	
	Variância		2.905	
	Desvio Padrão		1.704	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.231	.794
	Curtose		-.543	1.587
L	Média		1.71	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.02	
		Limite Superior	2.41	
	Média aparada em 5%		1.68	
	Mediana		2.00	
	Variância		.571	
	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		1	
	Máximo		3	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
Q1	Média		5.14	.261
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.50	

	Limite Superior		5.78	
	Média aparada em 5%		5.16	
	Mediana		5.00	
	Variância		.476	
	Desvio Padrão		.690	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.174	.794
	Curtose		.336	1.587
Q2	Média		4.14	.705
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.42	
		Limite Superior	5.87	
	Média aparada em 5%		4.33	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.476	
	Desvio Padrão		1.864	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.447	.794
	Curtose		6.081	1.587
Q3	Média		5.00	.309
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.24	
		Limite Superior	5.76	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.667	
	Desvio Padrão		.816	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		-1.200	1.587
Q4	Média		4.14	.459
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.02	
		Limite Superior	5.27	
	Média aparada em 5%		4.21	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.476	
	Desvio Padrão		1.215	
	Mínimo		2	
	Máximo		5	

	Amplitude		3	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.147	.794
	Curtose		-.057	1.587
Q5	Média		5.00	.218
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.47	
		Limite Superior	5.53	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.333	
	Desvio Padrão		.577	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		0	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		3.000	1.587
Q6	Média		5.00	.309
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.24	
		Limite Superior	5.76	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.667	
	Desvio Padrão		.816	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		-1.200	1.587
Q7	Média		5.00	.309
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.24	
		Limite Superior	5.76	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.667	
	Desvio Padrão		.816	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		-1.200	1.587
Q8	Média		3.71	.644
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.14	
		Limite Superior	5.29	
	Média aparada em 5%		3.85	

	Mediana		4.00	
	Variância		2.905	
	Desvio Padrão		1.704	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.210	.794
	Curtose		5.430	1.587
Q9	Média		3.71	.360
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.83	
		Limite Superior	4.59	
	Média aparada em 5%		3.74	
	Mediana		4.00	
	Variância		.905	
	Desvio Padrão		.951	
	Mínimo		2	
	Máximo		5	
	Amplitude		3	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.863	.794
	Curtose		1.245	1.587
Q10	Média		5.00	.218
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.47	
		Limite Superior	5.53	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.333	
	Desvio Padrão		.577	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		0	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		3.000	1.587
Q11	Média		3.71	.680
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.05	
		Limite Superior	5.38	
	Média aparada em 5%		3.85	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.238	
	Desvio Padrão		1.799	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	

Q12	Assimetria		-1.809	.794
	Curtose		3.448	1.587
	Média		5.00	.309
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.24	
		Limite Superior	5.76	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.667	
	Desvio Padrão		.816	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		-1.200	1.587
Q13.1	Média		2.14	.829
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.11	
		Limite Superior	4.17	
	Média aparada em 5%		2.10	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.810	
	Desvio Padrão		2.193	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.146	.794
	Curtose		-2.299	1.587
Q13.2	Média		1.14	.595
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	-.31	
		Limite Superior	2.60	
	Média aparada em 5%		1.05	
	Mediana		.00	
	Variância		2.476	
	Desvio Padrão		1.574	
	Mínimo		0	
	Máximo		4	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		1.115	.794
	Curtose		.273	1.587
Q13.3	Média		3.29	.918
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.04	
		Limite Superior	5.53	
	Média aparada em 5%		3.32	
	Mediana		4.00	
	Variância		5.905	

	Desvio Padrão		2.430	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		-.659	.794
	Curtose		-1.319	1.587
Q13.4	Média		3.00	.873
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.86	
		Limite Superior	5.14	
	Média aparada em 5%		3.06	
	Mediana		4.00	
	Variância		5.333	
	Desvio Padrão		2.309	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		-.568	.794
	Curtose		-1.922	1.587
Q13.5	Média		2.71	.837
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.67	
		Limite Superior	4.76	
	Média aparada em 5%		2.74	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.905	
	Desvio Padrão		2.215	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.116	.794
	Curtose		-2.418	1.587
Q13.6	Média		1.29	.714
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	-.46	
		Limite Superior	3.03	
	Média aparada em 5%		1.15	
	Mediana		.00	
	Variância		3.571	
	Desvio Padrão		1.890	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		1.503	.794
	Curtose		1.982	1.587
Q14.1	Média		3.29	.969

	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.91	
		Limite Superior	5.66	
	Média aparada em 5%		3.32	
	Mediana		5.00	
	Variância		6.571	
	Desvio Padrão		2.563	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		-.526	.794
	Curtose		-1.985	1.587
Q14.2	Média		2.00	.951
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	-.33	
		Limite Superior	4.33	
	Média aparada em 5%		1.89	
	Mediana		1.00	
	Variância		6.333	
	Desvio Padrão		2.517	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		.966	.794
	Curtose		-.909	1.587
Q14.3	Média		5.29	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.83	
		Limite Superior	5.74	
	Média aparada em 5%		5.26	
	Mediana		5.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q14.4	Média		5.14	.261
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.50	
		Limite Superior	5.78	
	Média aparada em 5%		5.16	
	Mediana		5.00	
	Variância		.476	
	Desvio Padrão		.690	
	Mínimo		4	

	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.174	.794
	Curtose		.336	1.587
Q14.5	Média		5.29	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.83	
		Limite Superior	5.74	
	Média aparada em 5%		5.26	
	Mediana		5.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q14.6	Média		5.29	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.59	
		Limite Superior	5.98	
	Média aparada em 5%		5.32	
	Mediana		5.00	
	Variância		.571	
	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
Q14.7	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q14.8	Média		4.43	.841
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.37	
		Limite Superior	6.49	

	Média aparada em 5%		4.59	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.952	
	Desvio Padrão		2.225	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.646	.794
	Curtose		2.350	1.587
Q14.9	Média		2.14	.508
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.90	
		Limite Superior	3.39	
	Média aparada em 5%		2.05	
	Mediana		2.00	
	Variância		1.810	
	Desvio Padrão		1.345	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.948	.794
	Curtose		4.584	1.587
Q15.1	Média		3.43	.719
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.67	
		Limite Superior	5.19	
	Média aparada em 5%		3.53	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.619	
	Desvio Padrão		1.902	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.067	.794
	Curtose		.329	1.587
Q15.2	Média		3.29	.892
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.10	
		Limite Superior	5.47	
	Média aparada em 5%		3.37	
	Mediana		5.00	
	Variância		5.571	
	Desvio Padrão		2.360	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	

Q15.3	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		-.902	.794
	Curtose		-1.376	1.587
	Média		1.43	.922
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	-.83	
		Limite Superior	3.68	
	Média aparada em 5%		1.31	
	Mediana		.00	
	Variância		5.952	
	Desvio Padrão		2.440	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q15.4	Média		.86	.857
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	-1.24	
		Limite Superior	2.95	
	Média aparada em 5%		.62	
	Mediana		.00	
	Variância		5.143	
	Desvio Padrão		2.268	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		0	
	Assimetria		2.646	.794
	Curtose		7.000	1.587
Q15.5	Média		2.57	.948
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.25	
		Limite Superior	4.89	
	Média aparada em 5%		2.58	
	Mediana		3.00	
	Variância		6.286	
	Desvio Padrão		2.507	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		-.118	.794
	Curtose		-2.618	1.587
Q15.6	Média		2.14	.857
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.05	
		Limite Superior	4.24	
	Média aparada em 5%		2.10	
	Mediana		2.00	

	Variância		5.143	
	Desvio Padrão		2.268	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		.355	.794
	Curtose		-1.923	1.587
Q15.7	Média		1.86	.986
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	-.56	
		Limite Superior	4.27	
	Média aparada em 5%		1.73	
	Mediana		.00	
	Variância		6.810	
	Desvio Padrão		2.610	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		1.005	.794
	Curtose		-.975	1.587
Q15.8	Média		3.29	.969
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.91	
		Limite Superior	5.66	
	Média aparada em 5%		3.32	
	Mediana		5.00	
	Variância		6.571	
	Desvio Padrão		2.563	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		-.526	.794
	Curtose		-1.985	1.587
Q15.9	Média		2.86	.911
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.63	
		Limite Superior	5.09	
	Média aparada em 5%		2.84	
	Mediana		2.00	
	Variância		5.810	
	Desvio Padrão		2.410	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.233	.794
	Curtose		-2.210	1.587

Q16.1	Média		4.57	.782
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.66	
		Limite Superior	6.49	
	Média aparada em 5%		4.75	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.286	
	Desvio Padrão		2.070	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.351	.794
	Curtose		5.911	1.587
Q16.2	Média		5.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.08	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		5.58	
	Mediana		6.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q16.3	Média		5.71	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.26	
		Limite Superior	6.17	
	Média aparada em 5%		5.74	
	Mediana		6.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q16.4	Média		4.00	.845
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.93	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		4.11	
	Mediana		5.00	
	Variância		5.000	
	Desvio Padrão		2.236	

	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-1.127	.794
	Curtose		.312	1.587
Q16.5	Média		5.29	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.83	
		Limite Superior	5.74	
	Média aparada em 5%		5.26	
	Mediana		5.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q16.6	Média		5.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.08	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		5.58	
	Mediana		6.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q16.7	Média		5.29	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.83	
		Limite Superior	5.74	
	Média aparada em 5%		5.26	
	Mediana		5.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q16.8	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	

		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q16.9	Média		1.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.08	
		Limite Superior	2.07	
	Média aparada em 5%		1.58	
	Mediana		2.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		1	
	Máximo		2	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q17.1	Média		2.29	.837
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.24	
		Limite Superior	4.33	
	Média aparada em 5%		2.26	
	Mediana		3.00	
	Variância		4.905	
	Desvio Padrão		2.215	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.116	.794
	Curtose		-2.418	1.587
Q17.2	Média		5.29	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.59	
		Limite Superior	5.98	
	Média aparada em 5%		5.32	
	Mediana		5.00	
	Variância		.571	
	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	

Q17.3	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
	Média		5.43	.297
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.70	
		Limite Superior	6.16	
	Média aparada em 5%		5.48	
	Mediana		6.00	
	Variância		.619	
	Desvio Padrão		.787	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.115	.794
	Curtose		.273	1.587
Q17.4	Média		3.71	.606
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.23	
		Limite Superior	5.20	
	Média aparada em 5%		3.79	
	Mediana		4.00	
	Variância		2.571	
	Desvio Padrão		1.604	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.053	.794
	Curtose		-.380	1.587
	Média		5.00	.000
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.00	
		Limite Superior	5.00	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.000	
	Desvio Padrão		.000	
	Mínimo		5	
	Máximo		5	
	Amplitude		0	
	Intervalo Interquartilico		0	
	Assimetria		.	.
	Curtose		.	.
Q17.6	Média		4.00	.378
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.08	
		Limite Superior	4.92	
	Média aparada em 5%		4.06	

	Mediana		4.00	
	Variância		1.000	
	Desvio Padrão		1.000	
	Mínimo		2	
	Máximo		5	
	Amplitude		3	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.400	.794
	Curtose		3.000	1.587
Q17.7	Média		3.86	.670
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.22	
		Limite Superior	5.50	
	Média aparada em 5%		4.01	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.143	
	Desvio Padrão		1.773	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.215	.794
	Curtose		5.299	1.587
Q17.8	Média		2.29	.606
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.80	
		Limite Superior	3.77	
	Média aparada em 5%		2.21	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.571	
	Desvio Padrão		1.604	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		1.053	.794
	Curtose		-.380	1.587
Q18.1	Média		3.71	.969
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.34	
		Limite Superior	6.09	
	Média aparada em 5%		3.79	
	Mediana		5.00	
	Variância		6.571	
	Desvio Padrão		2.563	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	

Q18.2	Assimetria		-1.136	.794
	Curtose		-.873	1.587
	Média		3.86	.508
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.61	
		Limite Superior	5.10	
	Média aparada em 5%		3.95	
	Mediana		4.00	
	Variância		1.810	
	Desvio Padrão		1.345	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.948	.794
	Curtose		4.584	1.587
Q18.3	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q18.4	Média		4.57	.369
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.67	
		Limite Superior	5.47	
	Média aparada em 5%		4.58	
	Mediana		5.00	
	Variância		.952	
	Desvio Padrão		.976	
	Mínimo		3	
	Máximo		6	
	Amplitude		3	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.277	.794
	Curtose		.042	1.587
Q18.5	Média		1.29	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.59	
		Limite Superior	1.98	
	Média aparada em 5%		1.32	
	Mediana		1.00	
	Variância		.571	

	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		0	
	Máximo		2	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
Q19.1	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q19.2	Média		5.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.08	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		5.58	
	Mediana		6.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q19.3	Média		5.00	.218
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.47	
		Limite Superior	5.53	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		.333	
	Desvio Padrão		.577	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		0	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		3.000	1.587
Q19.4	Média		5.43	.202

	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q19.5	Média		5.00	.535
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.69	
		Limite Superior	6.31	
	Média aparada em 5%		5.11	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.000	
	Desvio Padrão		1.414	
	Mínimo		2	
	Máximo		6	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.980	.794
	Curtose		4.400	1.587
Q19.6	Média		5.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.08	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		5.58	
	Mediana		6.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q19.7	Média		1.29	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.83	
		Limite Superior	1.74	
	Média aparada em 5%		1.26	
	Mediana		1.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		1	

	Máximo		2	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q20.1	Média		4.71	.474
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.55	
		Limite Superior	5.87	
	Média aparada em 5%		4.79	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.571	
	Desvio Padrão		1.254	
	Mínimo		2	
	Máximo		6	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		0	
	Assimetria		-2.103	.794
	Curtose		5.380	1.587
Q20.2	Média		2.71	.808
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.74	
		Limite Superior	4.69	
	Média aparada em 5%		2.68	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.571	
	Desvio Padrão		2.138	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.517	.794
	Curtose		-.771	1.587
Q20.3	Média		3.43	.528
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.14	
		Limite Superior	4.72	
	Média aparada em 5%		3.42	
	Mediana		4.00	
	Variância		1.952	
	Desvio Padrão		1.397	
	Mínimo		2	
	Máximo		5	
	Amplitude		3	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.052	.794
	Curtose		-2.351	1.587
Q20.4	Média		4.29	.747
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.46	
		Limite Superior	6.11	

	Média aparada em 5%		4.43	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.905	
	Desvio Padrão		1.976	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.185	.794
	Curtose		5.222	1.587
Q20.5	Média		3.43	.685
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.75	
		Limite Superior	5.10	
	Média aparada em 5%		3.53	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.286	
	Desvio Padrão		1.813	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.367	.794
	Curtose		1.294	1.587
Q20.6	Média		2.86	.705
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.13	
		Limite Superior	4.58	
	Média aparada em 5%		2.90	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.476	
	Desvio Padrão		1.864	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.145	.794
	Curtose		-1.070	1.587
Q20.7	Média		1.29	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.59	
		Limite Superior	1.98	
	Média aparada em 5%		1.32	
	Mediana		1.00	
	Variância		.571	
	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		0	
	Máximo		2	
	Amplitude		2	

Q21.1	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q21.2	Média		4.00	.845
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.93	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		4.11	
	Mediana		5.00	
	Variância		5.000	
	Desvio Padrão		2.236	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-1.127	.794
	Curtose		.312	1.587
	Média		4.57	.812
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.58	
		Limite Superior	6.56	
	Média aparada em 5%		4.75	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.619	
	Desvio Padrão		2.149	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-2.041	.794
	Curtose		4.429	1.587
Q21.4	Média		5.00	.309
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.24	
		Limite Superior	5.76	
	Média aparada em 5%		5.00	
	Mediana		5.00	

	Variância		.667	
	Desvio Padrão		.816	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.000	.794
	Curtose		-1.200	1.587
Q21.5	Média		4.71	.360
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.83	
		Limite Superior	5.59	
	Média aparada em 5%		4.68	
	Mediana		4.00	
	Variância		.905	
	Desvio Padrão		.951	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.764	.794
	Curtose		-1.687	1.587
Q21.6	Média		1.57	.429
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.52	
		Limite Superior	2.62	
	Média aparada em 5%		1.58	
	Mediana		1.00	
	Variância		1.286	
	Desvio Padrão		1.134	
	Mínimo		0	
	Máximo		3	
	Amplitude		3	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.235	.794
	Curtose		-1.227	1.587
Q22.1	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587

Q22.2	Média		5.14	.261
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.50	
		Limite Superior	5.78	
	Média aparada em 5%		5.16	
	Mediana		5.00	
	Variância		.476	
	Desvio Padrão		.690	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.174	.794
	Curtose		.336	1.587
Q22.3	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q22.4	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	
		Limite Superior	5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q22.5	Média		5.71	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.26	
		Limite Superior	6.17	
	Média aparada em 5%		5.74	
	Mediana		6.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	

	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q22.6	Média		5.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.08	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		5.58	
	Mediana		6.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q22.7	Média		5.29	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.59	
		Limite Superior	5.98	
	Média aparada em 5%		5.32	
	Mediana		5.00	
	Variância		.571	
	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
Q22.8	Média		5.14	.261
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.50	
		Limite Superior	5.78	
	Média aparada em 5%		5.16	
	Mediana		5.00	
	Variância		.476	
	Desvio Padrão		.690	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.174	.794
	Curtose		.336	1.587
Q22.9	Média		5.43	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.93	

	Limite Superior		5.92	
	Média aparada em 5%		5.42	
	Mediana		5.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q22.10	Média		5.57	.202
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	5.08	
		Limite Superior	6.07	
	Média aparada em 5%		5.58	
	Mediana		6.00	
	Variância		.286	
	Desvio Padrão		.535	
	Mínimo		5	
	Máximo		6	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.374	.794
	Curtose		-2.800	1.587
Q22.11	Média		1.29	.184
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.83	
		Limite Superior	1.74	
	Média aparada em 5%		1.26	
	Mediana		1.00	
	Variância		.238	
	Desvio Padrão		.488	
	Mínimo		1	
	Máximo		2	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.230	.794
	Curtose		-.840	1.587
Q23.1	Média		1.29	.286
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.59	
		Limite Superior	1.98	
	Média aparada em 5%		1.32	
	Mediana		1.00	
	Variância		.571	
	Desvio Padrão		.756	
	Mínimo		0	
	Máximo		2	

	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.595	.794
	Curtose		-.350	1.587
Q23.2	Média		2.57	.751
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.73	
		Limite Superior	4.41	
	Média aparada em 5%		2.52	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.952	
	Desvio Padrão		1.988	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.655	.794
	Curtose		.348	1.587
	Média		5.14	.340
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.31	
		Limite Superior	5.97	
	Média aparada em 5%		5.16	
	Mediana		5.00	
	Variância		.810	
	Desvio Padrão		.900	
	Mínimo		4	
	Máximo		6	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-.353	.794
	Curtose		-1.817	1.587
Q23.4	Média		1.86	.553
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.50	
		Limite Superior	3.21	
	Média aparada em 5%		1.73	
	Mediana		1.00	
	Variância		2.143	
	Desvio Padrão		1.464	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		2.122	.794
	Curtose		4.735	1.587
Q23.5	Média		4.14	.459
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.02	
		Limite Superior	5.27	
	Média aparada em 5%		4.21	

	Mediana	5.00	
	Variância	1.476	
	Desvio Padrão	1.215	
	Mínimo	2	
	Máximo	5	
	Amplitude	3	
	Intervalo Interquartilico	2	
	Assimetria	-1.147	.794
	Curtose	-.057	1.587

APÊNDICE L

ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Descriptives

			Estadística	Erro Padrão
Escola	Média		1.50	.115
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.26	
		Limite Superior	1.74	
	Média aparada em 5%		1.50	
	Mediana		1.50	
	Variância		.263	
	Desvio Padrão		.513	
	Mínimo		1	
	Máximo		2	
	Amplitude		1	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.000	.512
	Curtose		-2.235	.992
Q1	Média		4.10	.447
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.17	
		Limite Superior	5.03	
	Média aparada em 5%		4.22	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.989	
	Desvio Padrão		1.997	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.385	.512
	Curtose		.614	.992
Q2	Média		3.30	.349
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.57	
		Limite Superior	4.03	
	Média aparada em 5%		3.33	
	Mediana		4.00	
	Variância		2.432	
	Desvio Padrão		1.559	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-.742	.512
	Curtose		.378	.992
Q3	Média		4.35	.455

	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.40	
		Limite Superior	5.30	
	Média aparada em 5%		4.50	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.134	
	Desvio Padrão		2.033	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.282	.512
	Curtose		.387	.992
Q4	Média		4.65	.274
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.08	
		Limite Superior	5.22	
	Média aparada em 5%		4.78	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.503	
	Desvio Padrão		1.226	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.339	.512
	Curtose		2.945	.992
Q5	Média		3.15	.379
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.36	
		Limite Superior	3.94	
	Média aparada em 5%		3.17	
	Mediana		2.50	
	Variância		2.871	
	Desvio Padrão		1.694	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.173	.512
	Curtose		-.884	.992
Q6	Média		3.75	.410
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.89	
		Limite Superior	4.61	
	Média aparada em 5%		3.83	
	Mediana		4.50	
	Variância		3.355	
	Desvio Padrão		1.832	
	Mínimo		0	

	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.503	.512
	Curtose		-.997	.992
Q7	Média		4.25	.397
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.42	
		Limite Superior	5.08	
	Média aparada em 5%		4.39	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.145	
	Desvio Padrão		1.773	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.490	.512
	Curtose		1.725	.992
Q8	Média		4.35	.393
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.53	
		Limite Superior	5.17	
	Média aparada em 5%		4.50	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.082	
	Desvio Padrão		1.755	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.701	.512
	Curtose		2.379	.992
Q9	Média		3.90	.497
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.86	
		Limite Superior	4.94	
	Média aparada em 5%		4.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.937	
	Desvio Padrão		2.222	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.820	.512
	Curtose		-.828	.992
Q10	Média		3.55	.426
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.66	
		Limite Superior	4.44	

	Média aparada em 5%		3.61	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.629	
	Desvio Padrão		1.905	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.745	.512
	Curtose		-.194	.992
	Q11 Média		4.85	.350
Q11	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.12	
		Limite Superior	5.58	
	Média aparada em 5%		5.06	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.450	
	Desvio Padrão		1.565	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.013	.512
	Curtose		4.229	.992
Q12.1	Q12.1 Média		1.10	.362
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.34	
		Limite Superior	1.86	
	Média aparada em 5%		.94	
	Mediana		.00	
	Variância		2.621	
	Desvio Padrão		1.619	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		1.558	.512
	Curtose		1.653	.992
Q12.2	Q12.2 Média		2.45	.456
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.50	
		Limite Superior	3.40	
	Média aparada em 5%		2.44	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.155	
	Desvio Padrão		2.038	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	

Q12.3	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		.018	.512
	Curtose		-1.658	.992
	Média		1.45	.246
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.94	
		Limite Superior	1.96	
	Média aparada em 5%		1.39	
	Mediana		1.00	
	Variância		1.208	
	Desvio Padrão		1.099	
	Mínimo		0	
	Máximo		4	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.537	.512
	Curtose		.043	.992
Q12.4	Média		1.55	.246
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.04	
		Limite Superior	2.06	
	Média aparada em 5%		1.50	
	Mediana		2.00	
	Variância		1.208	
	Desvio Padrão		1.099	
	Mínimo		0	
	Máximo		4	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		.256	.512
	Curtose		-.135	.992
Q12.5	Média		4.20	.395
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.37	
		Limite Superior	5.03	
	Média aparada em 5%		4.33	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.116	
	Desvio Padrão		1.765	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.911	.512
	Curtose		-.099	.992
Q12.6	Média		2.75	.446
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.82	
		Limite Superior	3.68	
	Média aparada em 5%		2.72	
	Mediana		2.00	

Q12.7	Variância		3.987	
	Desvio Padrão		1.997	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.295	.512
	Curtose		-1.173	.992
	Média		1.70	.333
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.00	
		Limite Superior	2.40	
	Média aparada em 5%		1.61	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.221	
	Desvio Padrão		1.490	
Q12.8	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		.893	.512
	Curtose		.644	.992
	Média		1.80	.374
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.02	
		Limite Superior	2.58	
	Média aparada em 5%		1.67	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.800	
	Desvio Padrão		1.673	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
Q12.9	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		1.099	.512
	Curtose		1.028	.992
	Média		1.90	.410
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.04	
		Limite Superior	2.76	
	Média aparada em 5%		1.78	
	Mediana		1.50	
	Variância		3.358	
	Desvio Padrão		1.832	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.304	.512
	Curtose		1.042	.992

Q12.10	Média		3.85	.449
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.91	
		Limite Superior	4.79	
	Média aparada em 5%		3.94	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.029	
	Desvio Padrão		2.007	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.770	.512
	Curtose		-.697	.992
Q13.1	Média		3.55	.432
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.65	
		Limite Superior	4.45	
	Média aparada em 5%		3.61	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.734	
	Desvio Padrão		1.932	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.546	.512
	Curtose		-1.246	.992
Q13.2	Média		3.85	.412
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.99	
		Limite Superior	4.71	
	Média aparada em 5%		3.94	
	Mediana		4.50	
	Variância		3.397	
	Desvio Padrão		1.843	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.541	.512
	Curtose		-.851	.992
Q13.3	Média		4.40	.413
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.54	
		Limite Superior	5.26	
	Média aparada em 5%		4.56	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.411	
	Desvio Padrão		1.847	

	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.161	.512
	Curtose		.345	.992
Q13.4	Média		2.90	.481
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.89	
		Limite Superior	3.91	
	Média aparada em 5%		2.89	
	Mediana		3.00	
	Variância		4.621	
	Desvio Padrão		2.150	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.002	.512
	Curtose		-1.635	.992
Q13.5	Média		2.50	.414
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.63	
		Limite Superior	3.37	
	Média aparada em 5%		2.44	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.421	
	Desvio Padrão		1.850	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.555	.512
	Curtose		-.976	.992
Q13.6	Média		1.70	.317
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.04	
		Limite Superior	2.36	
	Média aparada em 5%		1.61	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.011	
	Desvio Padrão		1.418	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.086	.512
	Curtose		1.370	.992
Q13.7	Média		3.00	.410
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.14	

		Limite Superior	3.86	
	Média aparada em 5%		3.00	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.368	
	Desvio Padrão		1.835	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.397	.512
	Curtose		-1.222	.992
Q13.8	Média		2.65	.455
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.70	
		Limite Superior	3.60	
	Média aparada em 5%		2.61	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.134	
	Desvio Padrão		2.033	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.406	.512
	Curtose		-1.017	.992
Q14.1	Média		4.45	.359
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.70	
		Limite Superior	5.20	
	Média aparada em 5%		4.61	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.576	
	Desvio Padrão		1.605	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.851	.512
	Curtose		2.864	.992
Q14.2	Média		3.35	.350
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.62	
		Limite Superior	4.08	
	Média aparada em 5%		3.33	
	Mediana		3.00	
	Variância		2.450	
	Desvio Padrão		1.565	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	

	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.080	.512
	Curtose		-1.432	.992
Q14.3	Média		4.05	.373
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.27	
		Limite Superior	4.83	
	Média aparada em 5%		4.17	
	Mediana		4.50	
	Variância		2.787	
	Desvio Padrão		1.669	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.068	.512
	Curtose		.565	.992
Q14.4	Média		4.60	.266
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.04	
		Limite Superior	5.16	
	Média aparada em 5%		4.72	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.411	
	Desvio Padrão		1.188	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.416	.512
	Curtose		3.391	.992
Q14.5	Média		2.90	.435
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.99	
		Limite Superior	3.81	
	Média aparada em 5%		2.89	
	Mediana		3.00	
	Variância		3.779	
	Desvio Padrão		1.944	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.035	.512
	Curtose		-1.142	.992
Q14.6	Média		2.50	.426
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.61	
		Limite Superior	3.39	
	Média aparada em 5%		2.44	

	Mediana		2.00	
	Variância		3.632	
	Desvio Padrão		1.906	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.456	.512
	Curtose		-.816	.992
Q14.7	Média		4.20	.381
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.40	
		Limite Superior	5.00	
	Média aparada em 5%		4.28	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.905	
	Desvio Padrão		1.704	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.629	.512
	Curtose		-1.166	.992
Q14.8	Média		2.80	.462
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.83	
		Limite Superior	3.77	
	Média aparada em 5%		2.78	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.274	
	Desvio Padrão		2.067	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.218	.512
	Curtose		-1.100	.992
Q15.1	Média		4.10	.369
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.33	
		Limite Superior	4.87	
	Média aparada em 5%		4.17	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.726	
	Desvio Padrão		1.651	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	

Q15.2	Assimetria		-.800	.512
	Curtose		-.725	.992
	Média		4.85	.284
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.26	
		Limite Superior	5.44	
	Média aparada em 5%		4.94	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.608	
	Desvio Padrão		1.268	
	Mínimo		2	
	Máximo		6	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.239	.512
	Curtose		.846	.992
Q15.3	Média		4.60	.358
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.85	
		Limite Superior	5.35	
	Média aparada em 5%		4.72	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.568	
	Desvio Padrão		1.603	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.395	.512
	Curtose		.968	.992
	Média		3.55	.467
Q15.4	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.57	
		Limite Superior	4.53	
	Média aparada em 5%		3.61	
	Mediana		4.00	
	Variância		4.366	
	Desvio Padrão		2.089	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.328	.512
	Curtose		-1.215	.992
	Média		3.20	.451
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.26	
		Limite Superior	4.14	
Q15.5	Média aparada em 5%		3.22	
	Mediana		2.50	
	Variância		4.063	

	Desvio Padrão		2.016	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.082	.512
	Curtose		-1.587	.992
Q15.6	Média		3.80	.401
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.96	
		Limite Superior	4.64	
	Média aparada em 5%		3.89	
	Mediana		4.50	
	Variância		3.221	
	Desvio Padrão		1.795	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-.881	.512
	Curtose		-.353	.992
Q15.7	Média		4.15	.443
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.22	
		Limite Superior	5.08	
	Média aparada em 5%		4.28	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.924	
	Desvio Padrão		1.981	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.817	.512
	Curtose		-.620	.992
Q16.1	Média		4.25	.390
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.43	
		Limite Superior	5.07	
	Média aparada em 5%		4.39	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.039	
	Desvio Padrão		1.743	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.221	.512
	Curtose		.620	.992
Q16.2	Média		3.65	.466

	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.67	
		Limite Superior	4.63	
	Média aparada em 5%		3.72	
	Mediana		4.50	
	Variância		4.345	
	Desvio Padrão		2.084	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.526	.512
	Curtose		-1.174	.992
Q16.3	Média		2.30	.356
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.55	
		Limite Superior	3.05	
	Média aparada em 5%		2.17	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.537	
	Desvio Padrão		1.593	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.362	.512
	Curtose		.579	.992
Q16.4	Média		3.30	.405
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.45	
		Limite Superior	4.15	
	Média aparada em 5%		3.28	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.274	
	Desvio Padrão		1.809	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.449	.512
	Curtose		-1.438	.992
Q16.5	Média		1.80	.321
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.13	
		Limite Superior	2.47	
	Média aparada em 5%		1.67	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.063	
	Desvio Padrão		1.436	
	Mínimo		0	

Q17.1	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.809	.512
	Curtose		3.926	.992
	Média		4.50	.312
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.85	
		Limite Superior	5.15	
	Média aparada em 5%		4.61	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.947	
	Desvio Padrão		1.395	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.679	.512
	Curtose		2.580	.992
Q17.2	Média		3.15	.466
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.17	
		Limite Superior	4.13	
	Média aparada em 5%		3.17	
	Mediana		3.50	
	Variância		4.345	
	Desvio Padrão		2.084	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.066	.512
	Curtose		-1.496	.992
Q17.3	Média		2.70	.405
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.85	
		Limite Superior	3.55	
	Média aparada em 5%		2.67	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.274	
	Desvio Padrão		1.809	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.321	.512
	Curtose		-1.050	.992
Q17.4	Média		3.70	.411
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.84	
		Limite Superior	4.56	

	Média aparada em 5%		3.72	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.379	
	Desvio Padrão		1.838	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.185	.512
	Curtose		-1.517	.992
Q17.5	Média		4.70	.309
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.05	
		Limite Superior	5.35	
	Média aparada em 5%		4.78	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.905	
	Desvio Padrão		1.380	
	Mínimo		2	
	Máximo		6	
	Amplitude		4	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.131	.512
	Curtose		.147	.992
Q17.6	Média		4.05	.380
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.25	
		Limite Superior	4.85	
	Média aparada em 5%		4.11	
	Mediana		4.50	
	Variância		2.892	
	Desvio Padrão		1.701	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-.728	.512
	Curtose		-.582	.992
Q18.1	Média		3.65	.393
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.83	
		Limite Superior	4.47	
	Média aparada em 5%		3.72	
	Mediana		4.00	
	Variância		3.082	
	Desvio Padrão		1.755	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	

Q18.2	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.829	.512
	Curtose		-.570	.992
	Média		5.05	.256
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.51	
		Limite Superior	5.59	
	Média aparada em 5%		5.22	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.313	
	Desvio Padrão		1.146	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.438	.512
	Curtose		8.072	.992
Q18.3	Média		4.10	.422
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.22	
		Limite Superior	4.98	
	Média aparada em 5%		4.22	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.568	
	Desvio Padrão		1.889	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		-1.148	.512
	Curtose		-.085	.992
Q18.4	Média		4.40	.294
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.79	
		Limite Superior	5.01	
	Média aparada em 5%		4.50	
	Mediana		5.00	
	Variância		1.726	
	Desvio Padrão		1.314	
	Mínimo		1	
	Máximo		6	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-1.151	.512
	Curtose		1.198	.992
Q18.5	Média		2.35	.365
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.59	
		Limite Superior	3.11	
	Média aparada em 5%		2.28	
	Mediana		2.00	

Q18.6	Variância		2.661	
	Desvio Padrão		1.631	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.742	.512
	Curtose		-.371	.992
	Média		2.90	.429
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.00	
		Limite Superior	3.80	
	Média aparada em 5%		2.89	
	Mediana		3.50	
	Variância		3.674	
	Desvio Padrão		1.917	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.092	.512
	Curtose		-1.476	.992
Q18.7	Média		2.60	.438
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.68	
		Limite Superior	3.52	
	Média aparada em 5%		2.56	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.832	
	Desvio Padrão		1.957	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.442	.512
	Curtose		-.940	.992
Q18.8	Média		1.75	.376
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.96	
		Limite Superior	2.54	
	Média aparada em 5%		1.61	
	Mediana		1.50	
	Variância		2.829	
	Desvio Padrão		1.682	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		1.175	.512
	Curtose		1.104	.992

Q19.1	Média		3.85	.431
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.95	
		Limite Superior	4.75	
	Média aparada em 5%		3.94	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.713	
	Desvio Padrão		1.927	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.892	.512
	Curtose		-.354	.992
Q19.2	Média		2.60	.461
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.63	
		Limite Superior	3.57	
	Média aparada em 5%		2.56	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.253	
	Desvio Padrão		2.062	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.362	.512
	Curtose		-1.156	.992
Q19.3	Média		2.60	.373
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.82	
		Limite Superior	3.38	
	Média aparada em 5%		2.56	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.779	
	Desvio Padrão		1.667	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.336	.512
	Curtose		-.514	.992
Q19.4	Média		2.55	.478
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.55	
		Limite Superior	3.55	
	Média aparada em 5%		2.50	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.576	
	Desvio Padrão		2.139	

	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.372	.512
	Curtose		-1.385	.992
Q19.5	Média		1.60	.328
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.91	
		Limite Superior	2.29	
	Média aparada em 5%		1.50	
	Mediana		1.50	
	Variância		2.147	
	Desvio Padrão		1.465	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.673	.512
	Curtose		-.119	.992
Q19.6	Média		2.35	.393
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.53	
		Limite Superior	3.17	
	Média aparada em 5%		2.28	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.082	
	Desvio Padrão		1.755	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.504	.512
	Curtose		-.524	.992
Q19.7	Média		2.00	.370
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.23	
		Limite Superior	2.77	
	Média aparada em 5%		1.89	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.737	
	Desvio Padrão		1.654	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		2	
	Assimetria		1.007	.512
	Curtose		.550	.992
Q19.8	Média		2.25	.475
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.26	

	Limite Superior		3.24	
	Média aparada em 5%		2.17	
	Mediana		2.00	
	Variância		4.513	
	Desvio Padrão		2.124	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		.734	.512
	Curtose		-.708	.992
Q20.1	Média		3.90	.452
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.95	
		Limite Superior	4.85	
	Média aparada em 5%		4.00	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.095	
	Desvio Padrão		2.024	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.823	.512
	Curtose		-.684	.992
Q20.2	Média		2.90	.390
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.08	
		Limite Superior	3.72	
	Média aparada em 5%		2.89	
	Mediana		2.00	
	Variância		3.042	
	Desvio Padrão		1.744	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.103	.512
	Curtose		-.930	.992
Q20.3	Média		4.90	.347
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	4.17	
		Limite Superior	5.63	
	Média aparada em 5%		5.11	
	Mediana		5.00	
	Variância		2.411	
	Desvio Padrão		1.553	
	Máximo		6	

	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-2.160	.512
	Curtose		4.815	.992
Q20.4	Média		2.50	.516
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.42	
		Limite Superior	3.58	
	Média aparada em 5%		2.44	
	Mediana		2.00	
	Variância		5.316	
	Desvio Padrão		2.306	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		5	
	Assimetria		.229	.512
	Curtose		-1.818	.992
Q20.5	Média		1.55	.336
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.85	
		Limite Superior	2.25	
	Média aparada em 5%		1.44	
	Mediana		1.50	
	Variância		2.261	
	Desvio Padrão		1.504	
	Mínimo		0	
	Máximo		5	
	Amplitude		5	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		.668	.512
	Curtose		-.262	.992
Q20.6	Média		1.20	.172
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	.84	
		Limite Superior	1.56	
	Média aparada em 5%		1.22	
	Mediana		1.00	
	Variância		.589	
	Desvio Padrão		.768	
	Mínimo		0	
	Máximo		2	
	Amplitude		2	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		-.372	.512
	Curtose		-1.131	.992
Q21.1	Média		3.75	.507
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.69	
		Limite Superior	4.81	
	Média aparada em 5%		3.83	

	Mediana		5.00	
	Variância		5.145	
	Desvio Padrão		2.268	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.859	.512
	Curtose		-.889	.992
Q21.2	Média		3.75	.502
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.70	
		Limite Superior	4.80	
	Média aparada em 5%		3.83	
	Mediana		5.00	
	Variância		5.039	
	Desvio Padrão		2.245	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.925	.512
	Curtose		-.837	.992
Q21.3	Média		3.75	.446
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.82	
		Limite Superior	4.68	
	Média aparada em 5%		3.83	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.987	
	Desvio Padrão		1.997	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-.851	.512
	Curtose		-.791	.992
Q21.4	Média		4.10	.452
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.15	
		Limite Superior	5.05	
	Média aparada em 5%		4.22	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.095	
	Desvio Padrão		2.024	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	

Q21.5	Assimetria		-1.040	.512
	Curtose		-.229	.992
	Média		3.50	.495
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.46	
		Limite Superior	4.54	
	Média aparada em 5%		3.56	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.895	
	Desvio Padrão		2.212	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.518	.512
	Curtose		-1.425	.992
Q21.6	Média		3.95	.444
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.02	
		Limite Superior	4.88	
	Média aparada em 5%		4.06	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.945	
	Desvio Padrão		1.986	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.133	.512
	Curtose		-.273	.992
	Média		4.00	.492
Q21.7	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	2.97	
		Limite Superior	5.03	
	Média aparada em 5%		4.11	
	Mediana		5.00	
	Variância		4.842	
	Desvio Padrão		2.200	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		4	
	Assimetria		-.955	.512
	Curtose		-.557	.992
	Média		4.25	.403
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	3.41	
		Limite Superior	5.09	
Q21.8	Média aparada em 5%		4.39	
	Mediana		5.00	
	Variância		3.250	

Q21.9	Desvio Padrão		1.803	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		3	
	Assimetria		-1.074	.512
	Curtose		.177	.992
	Média		1.75	.339
	Intervalo de confiança de 95%	Limite Inferior	1.04	
		Limite Superior	2.46	
	Média aparada em 5%		1.61	
	Mediana		2.00	
	Variância		2.303	
	Desvio Padrão		1.517	
	Mínimo		0	
	Máximo		6	
	Amplitude		6	
	Intervalo Interquartilico		1	
	Assimetria		1.274	.512
	Curtose		2.137	.992

ANEXOS

ANEXO A

CLASSIFICAÇÃO DOS DICIONÁRIOS SELECIONADOS PELO PNLD – 2012

Dicionários de Tipo 1

Etapas de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental

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

Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

Três tipos foram selecionados:

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

Dicionários de Tipo 2

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

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

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

Sete títulos foram selecionados:

1. Biderman, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]
2. Borba, Francisco S. *Palavrinha viva*; dicionário ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]

3. Braga, Rita de Cássia Espechit & Magalhães, Márcia A. Fernandes. *Fala Brasil!; dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]
4. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]
5. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – Dicionário escolar da língua portuguesa; ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011. [6.183 verbetes]
6. Mattos, Geraldo. *Dicionário júnior da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]
7. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva Júnior; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

Dicionários de Tipo 3

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

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

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

Cinco títulos foram selecionados:

1. Bechara, Evanildo (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*. 3 ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011. [28.805 verbetes]
2. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011. [30.373 verbetes]
3. Geiger, Paulo (org.). *Caldas Aulete – minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [29.431 verbetes]
4. Ramos, Rogério de Araújo (ed. resp.). *Dicionário didático de língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: SM, 2011. [26.117 verbetes]
5. Saraiva, Kandy S. de Almeida & Oliveira, Rogério Carlos G. de. *Saraiva jovem; dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2010. [19.214 verbetes]

Dicionários de Tipo 4

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

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

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

Os títulos selecionados foram os seguintes:

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

ANEXO B**HABILIDADES DE USO DO DICIONÁRIO****Primeira etapa: Pré requisitos**

Habilidade 1: Saber quais tipos de dicionário existem e escolher qual dicionário consultar ou comprar.

Habilidade 2: Saber que tipos de informações são encontradas em dicionários e em outras obras de referência.

Segunda etapa: Antes de consultar o dicionário

Habilidade 3: Decidir se a consulta do dicionário é necessária.

Habilidade 4: Decidir o que procurar.

Habilidade 5: Decidir sobre a forma apropriada do item procurado.

Habilidade 6: Decidir qual dicionário é mais apropriado para satisfazer o objetivo da consulta.

Habilidade 7: Identificar o significado no contexto do item procurado.

Habilidade 8: Identificar a classe de palavras do item procurado.

Terceira etapa: Localizar a informação de entrada

Habilidade 9: Compreender a estrutura do dicionário.

Habilidade 10: Compreender a alfabetização e a distribuição de letras.

Habilidade 11: Compreender a correspondência grafofonêmica (e a falta dela).

Habilidade 12: Compreender o uso de curingas (*wildcards*) em pesquisas no dicionário eletrônico.

Habilidade 13: Escolher entre os homônimos.

Habilidade 14: Encontrar formas derivadas.

Habilidade 15: Encontrar unidades de multipalavras.

Habilidade 16: Compreender o sistema de referência cruzada nos dicionários de impressão e hipertextos nos dicionários eletrônicos.

Quarta etapa: Interpretar a informação de entrada

Habilidade 17: Distinguir as partes que compõem a entrada.

Habilidade 18: Distinguir informações relevantes e irrelevantes.

Habilidade 19: Encontrar informações sobre a ortografia das palavras.

Habilidade 20: Compreender convenções tipográficas e uso de símbolos, sobrescritos, numeração, pontuação.

Habilidade 21: Interpretar informações de pronúncia.

Habilidade 22: Interpretar informações etimológicas.

Habilidade 23: Interpretar informações morfológicas e sintáticas.

Habilidade 24: Interpretar a definição ou tradução.

Habilidade 25: Interpretar informações sobre colocações.

Habilidade 26: Interpretar informações sobre o uso idiomático e figurativo.

Habilidade 27: Obter informações através de exemplos.

Habilidade 28: Interpretar etiquetas restritivas.

Habilidade 29: Verificar a informação adicional do dicionário (apêndices, links de hipertexto).

Habilidade 30: Verificar e aplicar informações procuradas.

Quinta etapa: Registrar as informações de entrada

Habilidade 31: Selecionar informações de entrada.

Habilidade 32: Decidir como registrar informações de entrada.

Habilidade 33: Elaborar um caderno de vocabulário ou um arquivo de fichas.

Habilidade 34: Usar a seção de anotações de um dicionário eletrônico.

Sexta etapa: Entender de assuntos lexicográficos

Habilidade 35: Saber para que as pessoas usam dicionários.

Habilidade 36: Conhecer a terminologia lexicográfica.

Habilidade 37: Conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários.

Habilidade 38: Reconhecer diferentes estilos de definição e de tradução.

Habilidade 39: Comparar verbetes.

Habilidade 40: Criticar e avaliar dicionários.

Fonte: Nesi (1999 apud Welker, 2008)