



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**Larissa Evelyn Santos Oliveira**

**O ENSINO DO LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO**  
***ANYTIME! ALWAYS READY FOR EDUCATION***

CAMPINA GRANDE-PB  
2024

**LARISSA EVELYN SANTOS OLIVEIRA**

**O ENSINO DO LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO**  
***ANYTIME! ALWAYS READY FOR EDUCATION***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de mestre em linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho

CAMPINA GRANDE-PB  
2024

O48e

Oliveira, Larissa Evelyn Santos.

O ensino do léxico no material didático Anytime! Always ready for education / Larissa Evelyn Santos Oliveira. – Campina Grande, 2024.

104 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio, Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho."

Referências.

1. Léxico. 2. Livro didático de Inglês. 3. Ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. 4. Análise linguística. I. Florencio, José Herbertt Neves Florencio. II. Barreto Filho, Ricardo Rios. III. Título.

CDU 811.111:37(043)

Larissa Evelyn Santos Oliveira

**O ENSINO DO LÉXICO NO MATERIAL DIDÁTICO**  
***ANYTIME! ALWAYS READY FOR EDUCATION***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de mestre em linguagem e ensino.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **JOSE HERBERTT NEVES FLORENCIO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/03/2024, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

---

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – PPGLE/UFCG)



Documento assinado eletronicamente por **SINARA DE OLIVEIRA BRANCO, PROFESSOR 3 GRAU**, em 20/03/2024, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

---

Profa. Dra. Sinara Oliveira Branco (Examinadora interna – PPGLE/UFCG)



Documento assinado eletronicamente por **Giselda dos Santos Costa, Usuário Externo**, em 20/03/2024, às 04:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

---

Profa. Dra. Giselda dos Santos Costa (Examinadora externa – PPGL/UESPI)

À minha família, amigos, alunos e professores que fazem parte da minha formação enquanto  
pessoa e professora.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe, Maria, e ao meu pai, Valdomiro, minhas maiores referências, pelo amor e apoio de sempre.

À minha irmã, Lorena, às amigas e aos amigos da Maison, aos amigos de toda vida, às companheiras e aos companheiros de trabalho pelo apoio e incentivo demonstrados.

Aos professores, orientadores e amigos, José Herbertt Neves Florencio e Ricardo Rios Barreto Filho pela prestativa e atenciosa orientação.

Às professoras Sinara Oliveira Branco e Giselda dos Santos Costa pela cuidadosa leitura e valiosas considerações e contribuições para a escrita e conclusão deste trabalho.

A todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande pela disponibilidade e compromisso.

Obrigada a todas e todos, que mesmo não estando citados aqui, fizeram parte e contribuíram para conclusão desta etapa.

*[...] a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)*

## RESUMO

Partindo da premissa de que o conhecimento lexical é fundamental para o efetivo uso de determinada língua, já que os falantes precisam fazer uso de palavras em todos os contextos da vida e em situações de interação diversas, torna-se inegável a importância do ensino do léxico nas escolas, pois, por meio deste, é possível promover o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita, da análise e reflexão sobre a língua e também da dimensão intercultural (BRASIL, 2017). A partir de estudos linguísticos que focam no léxico (BIDERMAN, 1996; ANTUNES, 2012; KRIEGER, 2014), reafirmando a relevância deste para o ensino de língua inglesa e entendendo o vocabulário como elemento central na aprendizagem de um idioma (LEFFA, 2000), esta pesquisa tem como objetivo investigar o tratamento dado ao léxico no livro didático de Língua Inglesa do Ensino Médio, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 (BRASIL, 2021), *Anytime! Always Ready for Education*. Assim, a partir da análise qualitativa de 115 atividades selecionadas do material, são observadas as estratégias e práticas de ensino que apresentam o léxico e as dimensões de conhecimento de vocabulário acessadas. A escolha de examinar o livro didático se dá em razão da sua ampla difusão e uso nas escolas, sendo este um relevante instrumento didático-pedagógico, que, no contexto educacional brasileiro de ensino de língua inglesa como língua estrangeira, acaba por se tornar a principal fonte de insumo para professores e alunos. Assim, por meio desta pesquisa documental, a fim de conhecer o processo pelo qual se dá o ensino do léxico de língua inglesa, recorrendo à análise qualitativa e classificação das atividades propostas, a partir do *corpus* da obra didática *Anytime! Always Ready for Education* (MARQUES; CARDOSO, 2020), é realizada a seleção das atividades com foco no vocabulário e organização do *corpus*. Em seguida, partimos para a interpretação, descrição e análise dos dados, fundamentadas no quadro teórico referencial, pelo qual são estabelecidas relações entre a Linguística Aplicada (BAIÃO, 2018; BEZERRA, 2004; CERVETTI et al., 2012; LEWIS, 2008; NATION; NEWTON, 1997; THORNBURY, 2007), a Lexicologia (ANTUNES, 2007, 2012; BIDERMAN, 1996; KRIEGER, 2014; NEVES, 2020) e o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira (CUNNINGSWORTH, 1995; KRASHEN, 1982; LEFFA, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001). Ao obter uma visão geral de como as atividades são propostas no material didático selecionado, por meio da análise e categorização dos exercícios, compreendemos como o estudo lexical de língua inglesa está se desenvolvendo. Os resultados mostram a concentração de estratégias de ensino do léxico voltadas para associação entre palavras e imagens, o que aponta para a falta de diversidade e para a necessidade de ampliação e maior constância na proposição de atividades de apresentação de vocabulário e com foco de trabalho no léxico.

**Palavras-Chave:** Léxico, Livro Didático de Inglês, Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, Análise Linguística.



## ABSTRACT

Starting from the idea that lexical knowledge is fundamental for the effective use of any language, since speakers need to use words in everyday contexts and in different interaction situations, we acknowledge the importance of teaching lexicon as a strong possibility to promote the development of orality, reading, writing, analysis and reflection on the language and also the intercultural dimension (BRASIL, 2017). Based on linguistic studies that focus on lexicon (BIDERMAN, 1996; ANTUNES, 2012; KRIEGER, 2014), reaffirming its relevance for teaching English and understanding vocabulary as a core element in learning a language (LEFFA, 2000), this research aims to investigate the treatment given to the lexicon in the High School English Language textbook, approved by the National Book and Teaching Material Program (PNLD) 2021 (BRASIL, 2021), *Anytime! Always Ready for Education*. Based on the qualitative analysis of 115 proposed activities, the teaching strategies and practices that present the lexicon are observed, through the teaching material adopted. The choice to examine the textbook is due to its wide dissemination and use in schools, which is a relevant didactic-pedagogical instrument, and in the Brazilian educational context of teaching English as a foreign language, this ends up becoming the main source of input for teachers and students. After the selection and organization of the *corpus*, the interpretation, description and analysis of the data is carried out, based on the theoretical framework, through which relationships are established between Applied Linguistics (BAIÃO, 2018; BEZERRA, 2004; CERVETTI et al., 2012; LEWIS, 2008; NATION; NEWTON, 1997; THORNBURY, 2007), Lexicology (ANTUNES, 2007, 2012; BIDERMAN, 1996; KRIEGER, 2014; NEVES, 2020;) and the teaching of English as a foreign language (CUNNINGSWORTH, 1995; KRASHEN, 1982; LEFFA, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001). The overview of how the activities are proposed in the selected didact material, through the analysis and categorization, helps us to understand how the lexical study of the English language has been developed. The results have shown the concentration of lexical teaching strategies, focused on the association between words and images, pointing out the lack of diversity, verifying the need for expansion and greater constancy in proposing presentation activities and working with the lexicon.

**Keywords:** Lexicon, English Textbook, Teaching English as a Foreign Language, Linguistic Analysis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Atividade a ser adaptada quando transcrita.....	45
Figura 2 — Atividade com foco lexical - <i>As you read</i> .....	58
Figura 3 — Quadro <i>Tip</i> - Variação lexical.....	59
Figura 4 — Reprodução da página e-docente.....	61
Figura 5 — Atividade com apoio lexical - <i>Speaking</i> .....	62
Figura 6 — Atividade com foco em gramática.....	63
Figura 7 — Atividade de trabalho explícito do léxico.....	66
Figura 8 — Atividade de trabalho implícito do léxico.....	67
Figura 9 — Set Lexical - Vocabulário segregado.....	72
Figura 10 — Atividade com foco lexical - Vocabulário integrado.....	75
Figura 11 — Dimensão de reconhecimento .....	79
Figura 12 — Dimensão de definição.....	79
Figura 13 — Dimensão de contextualização .....	80
Figura 14 — Dimensão de exemplificação .....	81
Figura 15 — Dimensão de aplicação .....	82
Figura 16 — Dimensão de inter-relação.....	82
Figura 17 — Estratégia de correspondência e definição.....	91
Figura 18 — Estratégia de correspondência e definição.....	92
Figura 19 — Estratégia de correspondência e definição.....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Principais dificuldades vivenciadas - <i>British Council</i> .....	19
Gráfico 2 -	Adoção de livro didático GRE Metropolitana Norte.....	56
Gráfico 3 -	Atividades de vocabulário segregado e integrado.....	76
Gráfico 4 -	Dimensões de conhecimento da palavra - Vocabulário segregado.....	83
Gráfico 5 -	Dimensões de conhecimento da palavra - Vocabulário integrado.....	85
Gráfico 6 -	Estratégias de ensino de vocabulário segregado .....	89
Gráfico 7 -	Estratégias de ensino de vocabulário integrado .....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Título da unidade e temática específica da seção <i>Let's Start</i> .....	65
Quadro 2 -	Checklist de seleção de <i>corpus</i> .....	68
Quadro 3 -	Resumo do processo metodológico.....	70
Quadro 4 -	Níveis das atividades de vocabulário segregado por unidade .....	84
Quadro 5 -	Níveis das atividades de vocabulário integrado por unidade .....	86
Quadro 6 -	Atividades de vocabulário segregado tipificadas por unidade.....	90
Quadro 7 -	Atividades de vocabulário integrado tipificadas por unidade.....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFR	<i>Common European Framework Reference</i>
EM	Ensino Médio
GRE	Gerência Regional
LA	Livro do Aluno
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MDP	Material Digital do Professor
MP	Manual do Professor
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UL	Unidade Linguística

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>LÉXICO, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>24</b>
2.1	Léxico: reflexões e conceitos .....	24
2.2	Léxico e ensino de língua inglesa .....	32
2.3	Apontamentos sobre ensino de língua inglesa .....	38
2.4	Livro didático e ensino de língua inglesa .....	43
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>50</b>
3.1	Objetivo da pesquisa .....	50
3.2	Caracterização da pesquisa .....	51
3.3	Objeto de pesquisa .....	55
3.3.1	<i>Anytime! Always Ready for Education</i> .....	56
3.4	Procedimentos de coleta e análise de dados .....	67
<b>4</b>	<b>ABORDAGEM DO LÉXICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS .....</b>	<b>71</b>
4.1	Vocabulário segregado e vocabulário integrado .....	71
4.2	Dimensões de conhecimento da palavra .....	77
4.3	Estratégias de ensino de vocabulário .....	87
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino e a aprendizagem do léxico têm se mostrado pontos cruciais para as aulas de língua inglesa. Leffa (2000, p.19) sustenta que, mais do que a sintaxe, a morfologia e até mesmo a pragmática, o léxico é um elemento decisivo, prático, rápido e preciso na identificação de determinada língua. A importância deste elemento é reforçada, também, por Krashen (1982, p.21), ao indicar que, em muitos casos, não utilizamos sintaxe em situações de compreensão, pois é possível captar a mensagem com uma combinação de vocabulário ou informação lexical, além de informação extralinguística. Por isso, nesta pesquisa, objetivamos conhecer o tratamento que é dado ao léxico sob a perspectiva de análise das atividades apresentadas pelo material didático selecionado que tenham como foco o trabalho com o conhecimento lexical, considerando que a pesquisa sobre a aquisição de vocabulário deva ser sistemática e contínua, devido a sua importância para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o uso efetivo da língua.

Entender como o léxico tem sido ensinado é o que chamamos, em termos gerais, de tratamento dado ao léxico no material didático. Para isso, são considerados os aspectos de diversidade de estratégias e as dimensões de conhecimento da palavra acessadas a partir da proposição dos exercícios com foco no trabalho com o léxico, visto que entendemos o vocabulário como elemento central na aprendizagem de um idioma e afirmamos a importância do conhecimento lexical e experiências com o vocabulário para a ampliação do potencial comunicativo do usuário da língua, entre outros fatores a serem adiante descritos. Nesse sentido, é proposto, como objeto de investigação, o ensino do léxico no livro de inglês, tendo como foco a investigação do tratamento pedagógico do léxico no material didático de ensino de língua inglesa do Ensino Médio (EM) *Anytime! Always ready for education*. Mais especificamente, o trabalho categoriza as atividades de ensino explícito do léxico levando em consideração as dimensões de conhecimento de vocabulário (CERVETTI et al., 2012) que são acessadas a partir das atividades disponibilizadas no material didático e as estratégias (THORNBURY, 2007) utilizadas para desenvolver a competência lexical.

Justificamos a necessidade de maior atenção ao estudo do léxico no ensino de uma língua, neste caso, a língua inglesa como língua estrangeira, com base nos escritos de Leffa (2000, p.20), que afirma ser possível constatar com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira (LE), a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo. Para ilustrar o papel essencial do léxico no estudo de uma língua, em resumo, compartilhamos

uma reflexão proposta por Leffa (2000, p.19), na qual o autor sugere que ao entrar em contato com um texto em língua estrangeira, é necessário escolher entre o léxico e sintaxe, provavelmente auxiliando conhecer o vocabulário. A suposta escolha entre um dos elementos não sugere, entretanto, uma não dicotomia, mas serve para entendê-lo como etapa imprescindível para usar a língua. Entre recorrer ao uso de um dicionário ou uma gramática na compreensão do texto, o dicionário, muito provavelmente, seria o escolhido.

Busca-se definir, brevemente, para fins conceituais, com base nas afirmações de Antunes (2007, p.42), o léxico como um conjunto extenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados. Tal elemento é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um repositório dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo. No mesmo sentido, de acordo com Biderman (2001, p.178), embora o léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua – os falantes – aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua. É por isso que afirmamos que o indivíduo gera a semântica da sua língua. Leffa (2000, p.24) destaca que o texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado, elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Em se tratando dessa riqueza, conhecer as palavras faz parte do que significa conhecer uma língua, sendo possível, por meio de estruturas lexicais, nomear, conhecer, identificar, associar, produzir textos, compreender textos, entre tantas outras ações possíveis e necessárias para o desenvolvimento de uma língua.

Por isso, mesmo que concordemos que a língua não é apenas léxico, também é possível reconhecer que este é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue de outras línguas, sendo preciso que haja não preponderância, mas sim que, a partir da destacada relevância deste elemento, para que este potencial de trabalho com o léxico seja efetivo, é necessário que ele seja desenvolvido a fim de favorecer os estudantes para que tenham a oportunidade de acessar, por meio de diferentes estratégias de estudo do vocabulário, contextos significativos e variadas experiências com as palavras. Esta tarefa pode ser realizada por muitos meios e sendo protagonizada por alunos, professores entre outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, pensando na realidade brasileira, no intuito de observar o tratamento pedagógico do léxico, seleciona-se como *corpus* o livro didático, pois, como declara Pessoa (2009, p.53), um dos elementos mais



característicos do contexto educacional é o livro didático e, por isso, já se institucionalizou, apresentando-se como ferramenta que naturalmente constitui o processo de educação.

Em um contexto no qual grande parte dos professores de língua inglesa como língua estrangeira ainda recorra ao tradicional livro didático para organizar o seu trabalho em sala de aula, é justamente em razão do seu amplo alcance e utilização que se acredita que o livro didático deve ser analisado, buscando compreender como é realizado o trabalho com o léxico. Particularmente, no âmbito de análise desta pesquisa, a rede pública de ensino, de acordo com dados obtidos por meio de pesquisa desenvolvida pelo British Council (2005, p.11), os professores possuem alta escolaridade, especialmente para a realidade brasileira, visto que, segundo a pesquisa, 87% deles possuem ensino superior. Porém, um dos grandes problemas na formação desses docentes é que a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Ainda com base nos dados fornecidos pela instituição pública britânica, apenas 39% têm formação em língua inglesa, sendo que grande parte dos docentes é formada em letras, porém habilitada para o ensino de língua portuguesa, ou formada em pedagogia. Apesar de muitos cursos atualmente já oferecerem formação específica em língua inglesa, essa lacuna ainda gera consequências no trabalho com a língua, sendo, provavelmente, um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina.

Como expresso nos dados acima, muitas escolas não possuem em seu quadro de profissionais professores com formação específica em língua inglesa, fato que sugere a importância do material didático para que os profissionais tenham à disposição um suporte de qualidade e que seja possível promover o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, independentemente das limitações ou impasses institucionais. Não ter a oportunidade de conhecer e praticar expressões, palavras, enfim, o vocabulário de uma língua pode dificultar ou mesmo impedir o desenvolvimento da oralidade, compreensão e escrita. Presumindo o significado do material didático distribuído nas escolas, reforça-se a importância e a necessidade de ser disponibilizado para professores e alunos um material didático que se configure como um aliado, principalmente no que diz respeito ao ensino do léxico. Nesse sentido, para entender como esse estudo é proposto no material didático, considerando suas limitações e potencialidades em relação à maneira como é apresentado o léxico, será preciso observar as dimensões de vocabulário que são acessadas a partir das atividades disponibilizadas no material didático e as estratégias utilizadas para trabalhar com o vocabulário.

É importante destacar que esta análise se restringe a entender o ensino a partir de um ponto de vista, o do livro didático, devido à ampla difusão e uso nas escolas, pois, assim como afirma Araújo (2012, p.647), o livro didático é um relevante instrumento didático-pedagógico para muitos professores da educação básica, tornando-se, na maioria das vezes, a mais relevante fonte de insumo para professores e alunos. Apesar da notória relevância, o processo de ensino não é encerrado ou é realizado em função do livro, e depende de diversos fatores que corroboram para o desenvolvimento lexical. Entretanto, nesta pesquisa, consideramos como tratamento pedagógico o conjunto de ações e práticas propostas pelo livro didático para o trabalho com o léxico, a partir de atividades que, de acordo com as categorias de análise, tenham como objetivo o desenvolvimento desta competência. Assim, reafirmamos que a escolha de analisar o livro didático está diretamente ligada a um contexto escolar e de formação um pouco maior, que termina por reforçar o valor que ainda está associado a este suporte.

Baião (2018, p.17) argumenta que o livro didático, como um dos aspectos externos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, deve apresentar o léxico de maneira contextualizada, a partir de textos e enunciados autênticos. O desafio é saber que palavras ensinar, que vocabulário apresentar nos livros e como fazê-lo. Mesmo após tantos anos de discussões sobre o processo de aquisição da linguagem, Souza (2005, p.12) afirma que a questão ainda se coloca em um campo nebuloso, em que vários posicionamentos se chocam e se entrecruzam, estando a questão sobre o processo de aquisição da linguagem longe de ser resolvida definitivamente, apesar ser objeto de interesse de diversas áreas do conhecimento. Por isso, refletir sobre o ensino da competência lexical, mesmo que não se apresente como solução para a aquisição efetiva da língua inglesa, mas sendo considerado como importante parte do processo de busca de um ensino de língua inglesa mais concreto, buscar esclarecer como o léxico é realmente tratado nas aulas de inglês, pensando neste elemento como essencial para a construção e o fortalecimento das competências de fala, leitura, compreensão e escrita.

Como ponto de partida, nesta seção, buscamos enfatizar a importância e a complexidade do léxico, visto que é importante que o trabalho tenha o mesmo nível de profundidade e não se resume a uma única estratégia de apresentação ou a uma única seção do livro didático. Como exemplo prático, Kasuyo (2000, p.1) verifica que estudantes japoneses estariam dentro de sala de aula descobrindo que não conseguiam de fato utilizar a língua inglesa. Resguardadas as particularidades, é possível entender que tal realidade não parece

muito distante da brasileira, visto que, de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o *British Council* (2013, p.7), apenas 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Como parte da solução do problema, a partir da análise de livros didáticos de língua inglesa, a pesquisa de Kasuyo (2000, p.2) destaca que os materiais devem propor atividades que desenvolvam a competência dos alunos para efetivamente usar a língua e sugere que o papel que as atividades propostas nos livros didáticos devem ter é o de ampliar a consciência de estudantes sobre itens lexicais significativos, por meio de análise linguística, possibilitando, assim, que eles aprendam, de maneira autônoma, com suas descobertas.

De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo *British Council* (2015, p.15), para os professores de inglês, os recursos didáticos têm uma relevância maior no ensino de língua inglesa como língua estrangeira do que em outras disciplinas. Com base na opinião desses entrevistados, o estudo conclui que o inglês é uma matéria que requer mais atividades lúdicas, coletivas e interativas, visando maior engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua. Sendo assim, o estudo afirma que recursos didáticos de qualidade são a principal demanda dos professores, visto que 81% dos professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a inadequação dos materiais didáticos. Um dos pontos levantados é o nível desproporcional dos livros em comparação com a performance dos estudantes no uso da língua.

Ainda em relação aos recursos didáticos, foi citada a falta de materiais complementares, como cartões de apresentação de vocabulário, disponibilidade de diversos materiais estrangeiros; dicionários, jogos ou livros paradidáticos. O gráfico 1, apresentado abaixo, sugere uma reflexão sobre a disponibilização de materiais, visto que, apesar de o livro didático, em relação ao acesso, aparecer como recurso mais utilizado, está disponível para menos da metade dos professores, indicando a carência de ferramentas de trabalho do professor. Entretanto, não são apenas os profissionais que precisam se adaptar às condições dispostas. Os estudantes, por sua vez, só podem utilizar o livro didático parcialmente, não sendo possível escrever no material, pois o mesmo será devolvido ao final do ano letivo para ser reutilizado no ano seguinte. Claro que os recursos didáticos não são a única dificuldade enfrentada, porém verificar que o acesso a esses recursos precisa ser modificado, é mais uma justificativa para que este estudo se debruce neste documento e reitere a importância de oferecer materiais bem planejados e de qualidade..

Gráfico 1 - Principais dificuldades vivenciadas - *British Council***PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS**

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE. Base: 1269 (ponderada)

Cunningsworth no livro *Choosing your coursebook* (1995), ou, em livre tradução, *Escolhendo seu livro didático*, faz uma série de apontamentos necessários para a seleção de um material didático. Em um dos tópicos o autor (CUNNINGSWORTH, 1995, p.38), destaca, além de temas, tópicos, estratégias comunicativas, questões culturais e outros fatores, o necessário cuidado de verificar o trabalho de análise linguística. Dentro desta seção, o autor abre espaço para reflexão sobre como deve ser trabalhado o vocabulário, destacando que os materiais podem oferecer aos estudantes estratégias para lidar com palavras desconhecidas, facilitar o desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem de vocabulário, tornando possível uma abordagem voltada para a sensibilização sobre os sistemas de vocabulário e reflexão sobre técnicas de aprendizagem. O autor acredita, assim como nós, que é válido examinar a natureza das atividades e garantir que elas ajudam a estender e desenvolver o conhecimento lexical, a compreensão, leitura e escrita de maneira significativa.

Apesar da já extensivamente destacada relevância do ensino do ensino do léxico, nos deparamos com o problema da falta de instrução explícita nos documentos parametrizadores ou edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação dos materiais, tornando necessária a investigação acerca do tratamento pedagógico do mesmo nos materiais didáticos de língua inglesa selecionados pelo PNLD 2021. Elucidamos que consideramos como instrução explícita a exposição de uma proposta de integração das quatro habilidades e o conhecimento léxico sistêmico. Mesmo com a certeza de que o desenvolvimento não se resume a leis e documentos, são eles que orientam como deve ser realizado o trabalho pedagógico na Educação Básica, sendo resultantes de um processo social e político. A partir do disposto na BNCC, constata-se que o eixo de conhecimentos linguísticos estabelece como unidade temática o estudo do léxico e gramática. Na unidade de estudo do léxico, por exemplo, a construção de repertório lexical figura como objeto do conhecimento e, também, no campo de habilidades aparece a competência lexical. Como exemplo, uma das habilidades elencadas é a de explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

A questão é que a BNCC, por exemplo, não especifica o conteúdo deste trabalho, assim como realiza com a disciplina de língua portuguesa. Nesta, o léxico é considerado como objeto do conhecimento e o conteúdo a ser aprendido é explícito: analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica; analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas; entre outros conteúdos propostos. No caso da língua inglesa, tendo por objeto de conhecimento o léxico, o conteúdo sugere a construção de repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula, porém sem instrução acerca de como se dará essa construção. Assim, acredita-se que é a partir da análise das atividades que é possível identificar como as instruções foram compreendidas pelo material didático selecionado e, em virtude da já exaustivamente citada presença do livro didático, como tem sido o trabalho com a competência lexical, que é considerado central para o ensino de língua inglesa e efetivo uso da língua. Além disso, a partir da classificação das atividades, busca-se identificar que concepções de léxico podem ser reveladas através dessas análises.

Para isso, inicialmente, é selecionado um livro didático da lista proposta pelo PNLD para as escolas públicas brasileiras, o *Anytime! Always Ready for Education* (MARQUES; CARDOSO, 2020). Depois, é observada a existência de uma seção específica para ensino,

contextualização, ativação ou apresentação de léxico. A partir da regular proposição de atividades de apresentação de itens lexicais, é constatada a existência de mais de uma categoria de vocabulário: o segregado e o integrado. Os exercícios que trabalham com o vocabulário segregado estão dispostos de maneira sistematizada, enquanto as atividades de ensino explícito do léxico integrado no material didático selecionado foram isoladas. Vale salientar a existência de dois tipos específicos de aprendizado de vocabulário em língua estrangeira: o aprendizado intencional ou explícito, aquele em que as palavras são selecionadas para o estudo e que pode estar integrado às práticas de leitura, escrita etc.; e o aprendizado incidental ou implícito, aquele em que os itens lexicais são incorporados de forma incidental, que abordam de maneira mais extensiva e predominante outros aspectos que não sejam o vocabulário.

Esse estágio de identificação e isolamento das atividades segue um *checklist* de sete etapas proposto por Cunningsworth (1995, p.41): i) verificar se a apresentação de vocabulário é central ou periférica; ii) avaliar a quantidade de vocabulário ensinado; iii) observar se há princípios para a seleção de vocabulário; iv) checar se há distinção entre vocabulário ativo, passivo ou de sala de aula; v) identificar se o vocabulário é apresentado de forma sistematizada e intencional; vi) verificar se os exercícios de aprendizado de vocabulário contemplam os principais aspectos lexicais citados; vii) identificar se o material ajuda o aluno a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizado de vocabulário, permitindo que ele expanda seu léxico de forma independente e autônoma.

Em resumo, é possível elencar, como procedimento didático, a realização de leituras acerca do objeto teórico para seleção de arcabouço teórico para embasar esta pesquisa, a seleção da obra didática específica *Anytime! Always Ready for Education* (MARQUES; CARDOSO, 2020), para, em seguida, serem destacadas as atividades lexicais de ensino explícito, ou seja, aquelas que direcionam o foco do aprendente para o vocabulário. Por isso, classificamos esta pesquisa como documental. Em um segundo momento, de análise qualitativa, é realizada a seleção do *corpus*, para, finalmente ocorrer a interpretação e descrição dos dados, por meio da análise do *corpus*, fundamentadas no quadro teórico referencial, pelo qual serão estabelecidas relações entre a Linguística Aplicada (BAIÃO, 2018; BEZERRA, 2004; LEWIS, 2008; NATION; NEWTON, 1997; THORNBURY, 2007), a Lexicologia (NEVES, 2020; ANTUNES, 2007, 2012; KRIEGER, 2014; BIDERMAN, 1996) e o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira (KRASHEN, 1982; LEFFA, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001).

A princípio, como descrito mais acima, o *corpus* é dividido em atividades de vocabulário segregado e atividades de vocabulário integrado (THORNBURY, 2007, p.51). Em seguida, a partir do conceito de dimensões de conhecimento da palavra (CERVETTI *et al.*, 2012), é realizada a classificação nos níveis de: 1) reconhecimento; 2) definição; 3) exemplificação; 4) contextualização; 5) aplicação e 6) inter-relação. Por último, as atividades são classificadas de acordo com a estratégia de ensino: 1) identificação, 2) seleção, 3) correspondência, 4) ordenação, 5) classificação, 6) sequenciamento, 7) conclusão e 8) criação. É a partir dessas análises e categorização das atividades apresentadas no material didático selecionado que se espera obter uma visão geral de como o estudo lexical de língua inglesa está sendo desenvolvido.

Com o resultado dos procedimentos descritos, alcançamos o objetivo geral de analisar como se configura o trabalho com o léxico no material didático selecionado, mais especificamente, de categorizar as atividades relacionadas aos conhecimentos lexicais de acordo com as classificações. Entende-se que, frente a um contexto de reforma do Ensino Médio, reformulação dos livros e frequentes discussões e reflexões na área da Linguística Aplicada, considerar o desenvolvimento sólido e adequado trabalho com as competências lexicais é essencial para a qualidade da ação educativa e desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação de estudantes proficientes na leitura, na escrita, na oralidade e nos conhecimentos da língua. É valendo-se dessas competências que é possível nomear e caracterizar o mundo ao nosso redor, exercer poder sobre o universo natural e antropocultural, registrar e perpetuar a cultura (ISQUERDO; KRIEGER, 2004, p.11); e, apesar de reconhecer que estamos diante de desafios para alcançar esse desenvolvimento, podemos considerar o estudo do tratamento do léxico dado pelo material didático um importante passo para reflexão acerca do ensino de língua inglesa.

Feitas as observações acima, para compreender a organização do trabalho, de maneira breve, as seções que virão a seguir seguem descritas. Na primeira parte do trabalho, discorreremos acerca do embasamento teórico indispensável quando se trata de léxico, livro didático e ensino de língua inglesa. Por isso, iniciamos apresentando reflexões e conceitos essenciais em relação ao léxico. Em seguida, são realizados alguns apontamentos acerca do ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, para, na sequência, relacionarmos o livro didático e ensino de língua inglesa. O último ponto da fundamentação discorre acerca do ensino do léxico especificamente em relação ao ensino de Língua Inglesa. No segundo capítulo estão dispostos os aspectos metodológicos que envolvem a realização desta pesquisa.

Para isso, são apresentados de maneira mais aprofundada os objetivos da pesquisa, a caracterização da pesquisa, o detalhamento do objeto de pesquisa e a exposição dos procedimentos necessários para coleta e análise de dados obtidos. O terceiro capítulo trata da análise dos dados, realizando a classificação das atividades selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos. Por último, nas considerações finais, são apontados os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada.



## 2 LÉXICO, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Pretende-se, nesta seção, apresentar alguns conceitos que embasam a análise a ser realizada por meio desta pesquisa. Primeiro, será realizada uma reflexão sobre o conceito de léxico, objeto de estudo deste trabalho, que tomamos como base e expor essencial papel que o desenvolvimento da competência lexical exerce no ensino de uma língua, especificamente da língua inglesa como língua estrangeira. Por isso, serão propostas definições com fundamento nos estudos da Lexicologia e da Linguística Aplicada. Ao mesmo tempo, busca-se destacar a razão de ter como fonte de investigação as atividades propostas no livro didático, não deixando dúvidas acerca da importância deste instrumento e, por vezes, o protagonismo desse recurso na realidade educacional das escolas brasileiras. Em seguida, propõe-se maior detalhamento em relação ao ensino de língua inglesa, incluindo observações sobre as abordagens lexicais, com a intenção de dar maior suporte à classificação das atividades de ensino explícito do léxico e o papel do vocabulário no ensino de língua inglesa. Por último, com o propósito de, após as análises e classificação, identificar as concepções de léxico que possivelmente estão associadas às propostas de atividades, serão explicadas como entendemos as visões estrutural, cognitiva e textual-interativa do léxico.

### 2.1 Léxico: reflexões e conceitos

Tendo como objeto de estudo o léxico, como ponto de partida a compreensão da importância de trabalhar com o léxico no ensino de língua inglesa e diante da falta de consenso ou orientações para que este seja sistematicamente abordado em materiais didáticos, visando que estudantes sejam capazes de cooperar, compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade; é possível reforçar a necessidade e relevância de analisar as atividades propostas pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD, buscando compreender, de maneira geral, o tratamento dado ao desenvolvimento da competência lexical no processo de ensino de língua inglesa. Assim, a partir da análise de atividades com foco lexical, selecionadas da obra *Anytime! Always ready for Education!*. Para isso, nesta seção, definimos o que entendemos como léxico e refletimos acerca das concepções teórico-metodológicas de estudo do léxico em língua inglesa e sobre as implicações dessas concepções de léxico à luz dos objetivos propostos pela BNCC e por outros documentos de referência para o componente curricular de Língua Inglesa, com base nos estudos de Linguística Aplicada.

O estudo acerca do trabalho com o léxico é de extrema importância visto que, para além das razões já expostas como justificativa desta pesquisa, de acordo com Biderman (1996, p.44) a língua, sendo o veículo por excelência da transmissão da cultura, materializa no léxico um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre. Para a autora (1978, p. 139) o léxico de uma língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos, abrangendo o vasto universo conceitual dessa língua. Assim sendo, ela define o léxico como a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da cultura, através das idades. De um lado, ele pode ser transmitido verbalmente pela interação humana e social no processo da educação informal e, por outro, por meio da educação formal, via aprendizagem. É sobre esta última forma de transmissão que se pretende discorrer, mais especificamente, no contexto de ensino da língua inglesa. Primeiro, é importante destacar que o ensino do léxico é um processo contínuo, ilimitado e depende de fatores externos à tipicidade da atividade ofertada. Porém, é possível afirmar que, diante da sua relevância, é igualmente necessário empenho na proposição de oportunidades de ensino e aprendizagem.

Justificamos a necessidade de destacar a relevância e sistematizar o estudo deste elemento em razão da percepção do léxico ainda de maneira conflitante: “ora visto como um componente essencial da linguagem, centro de atenção de estudiosos e curiosos da língua, ora visto como um componente acessório, idiossincrático e impossível de ser abordado cientificamente.” (LEFFA, 2019, p. 258). Esta necessidade é destacada também por Biderman (1996, p.28) ao afirmar que um importante problema relacionado ao léxico é o do aprendizado tanto do vocabulário de uma primeira língua, como do vocabulário de uma língua estrangeira. Para a autora, “infelizmente, a aquisição do vocabulário tem sido negligenciada pela pesquisa linguística, e esta tem sido assistemática e sem continuidade, não permitindo que cheguemos a conclusões claras.” (BIDERMAN, p.28). Este cenário muitas vezes se materializa em sala de aula, seja por falta de formação específica ou de recursos bem construídos que corroborem para o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz de língua estrangeira que é fator determinante de sua maior ou menor proficiência, tanto na linguagem oral quanto na escrita.

De início, considera-se fundamental definir aquilo que aqui se entende por léxico. Assim, buscamos suporte nos estudos desenvolvidos por Antunes (2012, p.27) que afirma que o léxico é o conjunto de palavras disponíveis na língua para que o falante faça uso e se posicione sobre o mundo e sobre si. Ao lado da gramática, o léxico representa o outro grande

componente da língua. A autora sustenta ainda que o léxico de uma língua pode ser definido, de forma geral, como “o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p. 27). Rio-torto (2006, p.2) entende o léxico como “componente das línguas que tem por função produzir, armazenar, processar e transmitir signos que os falantes usam como matéria-prima na elaboração de raciocínios e na construção de enunciados verbais”, e, assim como Antunes, propõe o léxico e a gramática como duas faces da mesma realidade, colocando como “competência léxico-gramatical” dos falantes, excluindo a dicotomia que muitas vezes recai sobre o ensino desta competência.

Ao perceber a necessidade de as autoras colocarem a gramática ao lado do léxico, é possível afirmar que, apesar de há muito discutirmos o fato de que desenvolver o léxico não é sinônimo de aprender ou decorar listas de palavras, prática que pode levar os aprendentes a considerar as palavras como simples rótulos com a finalidade única de classificar a realidade ou dar nome aos elementos do mundo; por muito tempo, o léxico ocupou um papel descontextualizado e secundário diante da prioridade dada ao aspecto gramatical no processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, provocando consequências nas práticas e abordagens adotadas até os dias atuais. Seria possível considerar esta separação como um dos fatores que dificultam o desenvolvimento efetivo da competência lexical de estudantes, mais propriamente materializada na divisão no ensino da língua entre gramática e vocabulário sem que haja uma articulação e inserção das palavras em um contexto maior, sendo percebido, em alguns momentos, o destaque ou prevalência do estudo da gramática.

Entende-se que lidar com a competência lexical é um trabalho mais abrangente, visto que, de acordo com Scaramucci (1997, p. 218) “amplia o conhecimento da palavra para além de seu significado, passando a incluir suas frequências/colocações, registros, comportamento sintático, derivações/flexões, associações, significados denotativo e conotativo.” Já Ferraz considera desenvolver esta capacidade (2008, p.146) como “a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constituintes da língua”. Assim, toma-se como referência de conhecimento lexical o conceito rico, desenvolvido por Richards (1976), e exposto por Scaramucci (1997, p. 217):

[...] conceito de conhecimento lexical, que incorpora vários aspectos especificados no conceito *rico*, ou seja, os níveis os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico, ao qual adiciono um nível discursivo/pragmático, incorporando à dimensão linguística também uma dimensão de uso, ou cognitiva, ao invés de considerá-la separadamente, levando-se em conta a interação entre elas. Essa dimensão de uso focaliza as habilidades necessárias ao acesso a significados de palavras através do

reconhecimento automático/não automático, isto é, habilidades de nível mais baixo ou de decodificação, assim como procedimentos de nível mais alto, ou seja, aqueles usados na construção do sentido do texto. (SCARAMUCCI, 1997, p. 217)

Após ressaltar tal ponto, pode-se dizer que “o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente” (BIDERMAN, 1998, p.91). Para a autora (1998), é possível considerar a nomeação da realidade como a etapa inicial no percurso científico de conhecimento, sendo este processo responsável pela existência do léxico das línguas naturais. Assim, Biderman (1998, p.92) afirma que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras.”. Ao conjunto dessas palavras, ainda de acordo com a autora (1998), dá-se o nome de léxico e reforça sua conceituação explicando o léxico como “o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua” (1996, p. 32). Concordamos com Leffa (2016, p.259) ao destacar a relevância deste componente ao estabelecer que “língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras”.

Ferraz (2006, p.219) explica que o léxico, definido como um conjunto aberto de unidades lexicais de uma determinada língua que está à disposição do falante para que este possa se expressar, está sempre constantemente em expansão, devido ao caráter dinâmico inerente à língua. Neves (2020, p. 91) indica que “o léxico é naturalmente plástico, maleável, passível de constantes mudanças.”. Apesar de ser fato que as transformações no âmbito linguístico ocorram em diversos níveis, como morfológico e sintático, entende-se que a dinamicidade se constitui como uma característica fundamental do léxico, visto que este se apresenta como “[...] um conjunto aberto em qualquer sistema linguístico e, por conseguinte, não apenas vastíssimo quando comparado com outros setores e níveis da língua (fonológico, morfológico, sintático) mas também em permanente expansão.” (BIDERMAN, 1984, p.17). Diante essa característica intrínseca do elemento lexical, entende-se que a complexidade deve ser acompanhada pelo trabalho proposto em sala de aula, permitindo que alunos tenham a oportunidade de desenvolver a competência lexical e conhecer parcela considerável da unidade linguística (UL) de maneira sistematizada e contínua para que seja capaz de utilizar a língua de forma eficiente. Souza (2005, p.18) afirma que:

Nas sociedades modernas um indivíduo tem de dominar uma quantidade razoável de UL para poder compreender e interpretar o seu mundo. [...] seu vocabulário será ampliado durante as várias etapas do processo de sua formação. Cada vez mais, o

cidadão terá necessidade de adquirir e estocar na memória verbal um acervo do léxico geral e especializado mais amplo, para dar conta de ler e interpretar as novas realidades de seu mundo. (SOUZA, 2005, p.18)

Ao trazer o vocabulário para a discussão, faz-se necessário discorrer brevemente sobre a recorrente diferenciação em relação ao léxico. Na realidade, é possível perceber e adotar definições a respeito das unidades lexicais apresentadas por autores que embasam os estudos sobre o léxico. Leffa (2019, p. 262) sugere como inevitável para além de *palavra*, a utilização de outras expressões como vocábulo, termo, monema, sintagma, lema, lexema, semantema, lexia, sinapsia, sintagma lexicalizado, unidade mínima de significação, lexes ou lexóides. Em virtude da complexidade e do caráter estrutural, não será pormenorizada aqui a definição de cada uma das expressões citadas pelo autor, entretanto, acredita-se ser significativo para o trabalho elucidar o que, por mais complexa e importante seja a distinção, as expressões léxico, vocabulário e palavra, neste trabalho, serão utilizadas como equivalentes. Nesse sentido, busca-se suporte nos escritos de Biderman (1996) e Leffa (2016) para refletirmos acerca de tal questão.

Para Biderman, “léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades”(BIDERMAN, 1996, p.32). Em resumo, a chave para realizar essa distinção está em compreender o léxico como conjunto das unidades do sistema lexical disponível aos falantes e assumir a sua abrangência e amplitude, capazes de englobar o vocabulário, que se encontra em uso efetivo. Este, por sua vez, configura-se como as palavras que são efetivamente utilizadas em determinado contexto comunicativo. Assim, compreende-se que o léxico abarca o vocabulário e este, ao ser selecionado a partir da temática trabalhada, a uma pequena parcela do léxico. Vale destacar que, neste trabalho, assim, como considera Biderman (1996, p.32), no plano das realizações discursivas qualquer sequência significativa será chamada indiferente e imprecisamente de palavra ou vocábulo. Leffa (2016, p.262) realiza diferenciação entre os termos palavra, termo e vocábulo. Palavra, possuiria várias acepções, enquanto um termo tem apenas uma. Já o vocábulo está relacionado à ocorrência. O autor exemplifica com a frase “Não ficou pedra sobre pedra”, afirmando que a frase apresenta cinco palavras, porém apenas quatro vocábulos devido à repetição. Reafirma-se que, apesar de tomar conhecimento das diferentes conceituações colocadas por pesquisadores, as expressões, serão tratadas aqui como equivalentes.

De volta à reflexão do que significa conhecer o léxico de uma língua, Thornbury (2006, p.1) afirma que a língua surge primeiro como palavras e saber uma palavra é mais do

que conhecer sua grafia e significado, é saber as palavras mais comuns associadas a ela, suas conotações, registros e acréscimos culturais, apesar de o conhecimento do léxico ser tradicionalmente uma questão de acúmulo de itens individuais. No mesmo sentido, destaca-se aqui a oposição, apontada por Leffa (2016, p. 258), entre o conceito de palavra e de unidade lexical. O autor sugere a tensão que existe entre a palavra e o texto. E ressalta que “a palavra não é uma embalagem vazia de significado, totalmente subordinada às restrições do texto, mas um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso.”. Em outras palavras, saber é lembrar e, a partir dos contextos apresentados saber empregar, aplicar o vocabulário aprendido. É por isso que esse processo de ensino demanda espaço e estruturação, pois são necessárias etapas, como identificação, relação, prática, entre outras estratégias para que seja possível afirmar que o vocabulário está sendo apreendido.

Diante do exposto, conclui-se que, a partir desse caráter interativo e comunicativo que, por meio das palavras, é possível compartilhar, vivenciar e nomear o mundo, assim como Biderman (2006, p. 35) considera ser “a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser identificadas e nomeadas pelos seres humanos. A designação e a nomeação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem.”. Dessa forma, subentende-se, de acordo com Leal (2003, p.2), que o trabalho com o léxico proporciona a ampliação do potencial comunicativo do usuário da língua, visto que quanto mais palavras conhecemos, maior a possibilidade de dispor de termos suficientes e adequados para o contexto do processo de comunicação. Concluímos então que o léxico é um sistema amplo, aberto, em constante mudança em razão da sua construção nas interações sociais que precisa ser incessantemente estimulado em busca da realização comunicativa. Para isso, faz-se necessário levar em consideração a temática a ser abordada para que o vocabulário específico seja sondado, apresentado, conhecido, praticado e aprendido pelos usuários da língua.

Dias (2004, p.29) reconhece, entretanto, a dificuldade de educadores conseguirem acessar o léxico prévio das pessoas que estão no processo de ensino e aprendizagem e, para a autora, ampliar essa amostra do léxico individual dos alunos é um grande desafio para os o desenvolvimento da competência lexical. Por isso, Resende (2012, p.3) destaca que quanto maior oferta e o envolvimento dos alunos com atividades que envolvam o estudo do léxico em sala de aula, mais eficiente será a sua aprendizagem, em razão da importância deste elemento para a proficiência linguística do aluno. Nesse sentido, ao serem propostas essas atividades, Krieger (2014, p.324) afirma que desenvolver um estudo sobre o componente léxico de um

idioma exige sempre privilegiar um determinado enfoque teórico e epistemológico, bem como direcionar a investigação para algum aspecto desse componente basilar de todo e qualquer sistema linguístico. Assim, entende-se que qualquer material que apresente atividades que trabalhem a competência lexical apresentará abordagens, perspectivas e concepções que poderão ser reveladas por meio de sistematizada análise.

Invariavelmente, ao ter contato com o léxico uma língua, encontramos um conjunto de palavras que constitui o léxico desta. Assim, ao mesmo tempo que, assim como afirma Biderman (1996, p.28), o aprendizado tanto do vocabulário de uma primeira língua, como do vocabulário de uma língua estrangeira seja um relevante problema relacionado ao léxico, por ser parte do sistema mais nuclear de uma língua, é indispensável pensar e propor alternativas para que esse aprendizado seja efetivado. Diferentemente da gramática, da mesma forma que afirma Kersten (2010, p.1), novas palavras continuam sendo aprendidas durante a vida do falante. Sendo assim é um processo contínuo e inesgotável. Corroborar para esta percepção as colocações de Thornbury (2007, p. 1) ao sustentar que a cunhagem de novas palavras nunca para nem a aquisição de palavras. Seja em nossa primeira língua ou em uma língua estrangeira, estamos continuamente aprendendo novas palavras, aprendendo o significado de palavras antigas e conhecendo ou propondo outros contextos de uso.

Para Krieger (2014, p.325) “o léxico funciona como o pulmão das línguas vivas de cultura, evidenciando que é um conjunto aberto que se renova, em especial, pelo seu papel de nomear o que surge de novo, o que a ciência descobre e os artefatos que a tecnologia produz.”. Biderman (2006, p.35) afirma que “à medida que fabrica novas realidades, o homem cria novas palavras em um processo incessante.”. É dessa forma que o léxico vai assumindo dimensões gigantescas sendo praticamente impossível registrá-lo e descrevê-lo por completo por meio de um dicionário. No mesmo sentido, Leffa (2000, p.21) sustenta que o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, visto que aprender novas palavras é uma possibilidade ininterrupta, pois entende-se que será permanente a necessidade de ampliar o léxico geral e individual, para que o falante esteja apto a se tornar competente na leitura, compreensão e interpretação das novas realidades que hão de surgir em seu mundo.

Diante dessa amplitude, continuidade e inesgotabilidade, de acordo com Krieger (2014, p.325) se propaga a ideia de instabilidade, da falta de organicidade do componente léxico e, em consequência dos julgamentos negativos a respeito de um pilar essencial e

intrínseco à existência e à prática das línguas, falta de sistematização e profundidade dos estudos acerca do trabalho com o léxico. Tais características podem explicar a razão de muitas vezes, ser possível encontrar à disposição dos estudantes exercícios mecânicos e ineficientes, vocabulário distante do seu contexto de uso e/ou interesse, tornando o entendimento e retenção de palavras no vocabulário ativo tarefa difícil para estudantes. Nesse sentido, há um desmembramento interessante em relação ao vocabulário que chamamos de ativo e passivo, tendo como referência o proposto por Dias (2004, p.29) ao explicar a “oposição que podemos estabelecer entre conhecimentos ativos — que são os que utilizamos espontaneamente através de expressões linguísticas — e, conhecimentos passivos — que são os que podemos compreender e interpretar quando nos são apresentados.”. A primeira está associada à capacidade de produção; a segunda, de compreensão, se aproximando das categorias de análise propostas mais à frente.

Assim, entende-se que, apesar de a produção de trabalhos e pesquisas em torno do léxico terem bastante expressividade, é preciso maior empenho no que diz respeito ao ensino do léxico. Dessa forma, apresenta-se o trabalho de Azevedo et al. (2017) como importante instrumento, visto que realizam um levantamento das pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, em especial sobre a língua inglesa, nosso enfoque neste estudo. De acordo com os autores (2017, p.69) a investigação considerou dissertações, teses e artigos científicos, com foco no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa e também trataram sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira de forma geral; publicados em revistas nacionais e por autores brasileiros entre 2007 e 2017. Como resultado de tal investigação, os autores chegaram a um total de 14 estudos, sendo 3 teses de doutorado, 6 dissertações de mestrado e 5 artigos científicos. Entretanto, apenas dois estudos tratavam de livros didáticos e o ensino de vocabulário em língua estrangeira. Os autores concluem (2017, p. 90) que:

[...] o conhecimento de vocabulário de uma língua estrangeira passa a ser gradativamente reconhecido como importante e, por isso, estudos têm sido desenvolvidos para compreender o que significa conhecer vocabulário, como também compreender como seu desenvolvimento pode ser assistido. (AZEVEDO et al, 2017, p.90)

Neste contexto, a partir do próximo tópico tratamos exclusivamente da particular relação entre léxico e ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Acredita-se ser de suma importância incentivar a investigação acerca de como o léxico tem sido ensinado por meio de análise dos livros didáticos adotados. Além da escassez de produção, do notável uso



de materiais justificado a seguir, acredita-se que a análise de exercícios de vocabulário do material, com o objetivo de estudar a proposta dessas obras para o ensino de vocabulário, pode colaborar para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, diante da expressividade de uso dessa ferramenta e da relevância do componente linguístico. Apesar de ser possível reconhecer e encorajar que o ensino do léxico não fique restrito somente aos textos e aos exercícios do livro didático, este, como instrumento parte do processo de ensino e aprendizagem, precisa ser estudado. Resende (2012) é ainda mais abrangente e aponta para a necessidade de assumir e reconhecer o papel da escola como um todo no desenvolvimento lexical dos alunos:

É preciso que o discente tenha consciência de que conhecer uma palavra significa perceber a sua posição dentro da língua, associando a outras e conhecendo os seus vários significados. Nesse contexto, o estudo dos itens lexicais de uma língua precisa ser visto como um recurso comunicativo que completaria as necessidades dos aprendizes, que irão fazer parte das suas estratégias de uso da língua para objetivos da comunicação. (RESENDE, 2012, p. 2)

Assim, entende-se que, para além dos objetivos do propósito de ensino de língua ou do desenvolvimento lexical do aluno, é preciso considerar todo o aspecto comunicativo, social e cultural, no caso específico da língua inglesa, que desponta como língua franca e amplamente utilizada em diversos contextos de uso, será utilizada de maneiras diversas, seja dentro ou fora do ambiente acadêmico. Reconhecer a importância do papel comunicativo é tarefa não apenas dos professores da língua em estudo, visto que o desenvolvimento pleno da competência lexical promove o contato dos estudantes com as diferentes áreas do conhecimento.

## **2.2 Léxico e ensino de língua inglesa**

A palavra, como já explicitado, é um fenômeno muito mais complexo do que pode parecer à primeira vista. Thornbury (2007, p. 12) elenca fatores que explicam essa afirmação. Por exemplo, as palavras têm funções diferentes, algumas sendo essencialmente gramaticais, enquanto outras carregam uma carga informacional maior. A mesma palavra pode ter várias formas e novas palavras podem ser adicionadas ou combinadas para formar novas palavras. As palavras podem se agrupar para formar unidades que se comportam como se fossem palavras isoladas, assim como muitas as palavras podem parecer e/ou soar iguais, mas terem significados completamente diferentes. Uma palavra pode também ter uma variedade de significados sobrepostos e palavras diferentes podem compartilhar significados semelhantes ou podem ter significados opostos ou podem ter significados iguais ou semelhantes, mas podem ser usadas em situações diferentes ou para efeitos diferentes. Entre outros exemplos, a

reflexão realizada pelo autor demonstra a necessidade de um trabalho árduo visando o desenvolvimento lexical. Por isso, há autores que defendem que a competência lexical deve ser priorizada no ensino.

Por meio do termo *Lexical Approach*, Lewis (1993, p.iv) elabora uma lista com 20 princípios chave e implicações na aplicação da abordagem lexical. O autor afirma que a língua consiste de léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada, invalidando a dicotomia entre léxico e gramática, entretanto, subordina a gramática como estrutura ao léxico. O autor destaca um ponto importante a ser esclarecido para o desenvolvimento da competência lexical: aquisição e aprendizagem de vocabulário. O autor cita Krashen (apud LEWIS, 1993, p.20) ao estabelecer que a aquisição resulta de um processo de internalização a partir do uso natural, enquanto aprendizagem consiste em um processo consciente decorrente do estudo formal. Claro que o uso natural, no contexto do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, principalmente diante das particularidades do cenário da educação pública brasileira, pode se transformar em realidade simulada. Assim, entende-se que o léxico deve ser tanto adquirido quanto aprendido, envolvendo processos muito mais complexos que a memorização e apresentação de unidades lexicais.

Segundo Gil (2016), um estudo completo do léxico deve incluir mais que significados, visto que, tradicionalmente, muitas vezes, o enfoque é dado em uma palavra isolada de seu contexto, seja na esfera linguística, textual ou discursiva, com o objetivo de atribuir à ela um significado. Esse trato estrutural, embasado na equivalência lexical pode ser materializado, no ensino de LE, principalmente na tradução literal. Scaramucci (apud GIL, 2016, p.448) afirma, em pesquisa realizada com estudantes universitários, aprendizes de língua inglesa, que a competência lexical é vaga, quantitativa e qualitativamente: os alunos conhecem poucas palavras e conhecem-nas superficialmente. Por isso, consideramos importante inserir, como categoria de análise de dados, a dimensão de conhecimento das palavras como importante passo para o processo de aprendizagem. Para a autora, o estudo do léxico deve abarcar:

[...] regras fonológicas, de formação e de flexão das palavras, construções sintagmáticas tradicionais, relações paradigmáticas que o item lexical estabelece no nível da língua, formando campos semânticos, tanto na língua quanto na atualização discursiva, e as relações semântico-discursivas que estabelece no contexto linguístico e extralinguístico. (GIL, 2016, p.447)

Há dois tipos específicos de aprendizado de vocabulário em língua estrangeira, o aprendizado intencional ou explícito, aquele em que as palavras são selecionadas para o estudo; e o aprendizado incidental ou implícito, aquele em que os itens lexicais são

incorporados de forma incidental por meio de atividades como leituras, com o foco na compreensão de textos, ou provenientes da curiosidade ou da necessidade do próprio aluno, sem que tenha havido um planejamento prévio. Gil (2016, p.450) afirma que “as práticas incidentais podem se aliar às intencionais, tendo o professor como mediador, que irá proporcionar experiências do estudante com a unidade lexical que incluam atividades que proponham repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase etc.”. O aprendizado intencional ou explícito, segundo DeCarrico (2001, p.289), é baseado em atividades, cujo foco é a atenção no ensino de vocabulário. Nessas atividades o vocabulário é apresentado de maneira enfática, porém isso não significa que este não esteja ligado a um contexto. De acordo com Leffa (2000, p.37):

Partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo, que pode ser dado por relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser inferenciado dentro do próprio texto, e por relações intertextuais, considerando aí as disciplinas do currículo escolar. (LEFFA, 2000, p.37)

Reis, Procópio e Reis (2020, p.18) destacam a necessidade de uma abordagem integrada que englobe tanto a aprendizagem e o ensino de vocabulário implícito, que acontece em contexto e contribui para a aprendizagem ao longo da vida por meio de inferência lexical, quanto o ensino explícito que ativa o aprendizado, possibilitando a construção de uma base lexical, por meio de estratégias e exercícios que controlam a exposição e repetição do vocabulário. Apesar de os autores ressaltarem a igual importância dos dois tipos de atividade, afirmam ser possível observar em estudos a predominância do ensino de vocabulário implícito, por meio do qual o leitor cria hipóteses do significado do vocabulário desconhecido, com base em várias fontes de conhecimento, tanto linguísticas quanto extralinguísticas. Diante da constatada proposição desequilibrada dos dois tipos de vocabulário, apesar da similar relevância do trabalho com os mesmos, entende-se ser necessário promover uma investigação aprofundada acerca das atividades de ensino explícito atendendo a necessidade de fornecer aos professores mais fontes teóricas, exemplos práticos e classificações de exercícios que proporcionem uma aprendizagem eficaz.

Ao tratarmos desse complexo processo de conhecer uma palavra, vale destacar o que se entende por “conhecê-la”. Assim, acredita-se que o aluno deve ser capaz de identificar a palavra, seja na sua forma escrita ou falada, saber seu significado e/ou conseguir associá-la a determinado campo semântico e ser capaz de utilizá-la de modo a levar em consideração os contextos de uso. Sökmen (1997, apud ZILLES, 2001, p. 42) apresenta algumas formas pelas

quais pode ocorrer a abordagem explícita do vocabulário: pela construção de um grande vocabulário de reconhecimento automático; pela integração de novas palavras às velhas, pela promoção de diversos encontros com a mesma palavra, pelo estímulo de um nível de processamento mais profundo e pela variedade de técnicas, como trabalho com o dicionário, identificação de prefixos, sufixos etc. Já Gass (1997, apud ZILLES, 2001, p. 53) aponta um modelo que passa pela percepção, ou seja, reconhecimento da existência de algo a ser aprendido; compreensão; internalização; integração e, finalmente, produção.

Thornbury (2007, p. 2), assim como já exposto no início da seção, afirma que aprender palavras de outra língua faz com que os alunos se deparem, principalmente, com dois desafios: o primeiro, de realizar as conexões adequadas entre a forma e o significado das palavras; o segundo desafio está na produção de enunciados utilizando a forma correta para o sentido pretendido. Para o autor, além de identificar, conhecer significado e produzir de maneira exitosa, é importante que o aluno saiba como as palavras são descritas e categorizadas. A partir da categorização, ele divide as palavras em dois grupos: palavras gramaticais, que contribuem principalmente para a organização gramatical do texto e palavras de conteúdo, que apresentam maior carga de informação. Este último grupo seria, segundo o autor (2007, p.4), mais valorizado no trabalho de desenvolvimento lexical, devido ao fato de as palavras gramaticais serem trabalhadas durante o ensino deste tópico. A interdependência do sistema gramatical e lexical, base da abordagem lexical, torna essa prevalência do ensino das palavras de conteúdo incoerente, não contribuindo para o aprendizado pleno e efetivo da língua.

Thornbury (2007, p.3) reforça o caráter complexo do ensino do léxico e sugere que conhecer como as palavras podem ser descritas e categorizadas auxiliam na decisão sobre como ensiná-las. Para justificar a difícil tarefa de promover o desenvolvimento da competência lexical, elenca (2007, p.3-10) diversas possibilidades de variação e classificação de palavras e aspectos a serem explorados, como classe, família, formação, itens lexicais, colocações, homonímia, polissemia, sinonímia e antonímia, hiponímia e campos lexicais. Todos esses aspectos que podem compor uma palavra colaboram para representar a complexidade do tema. No nível mais básico, conhecer uma palavra envolve conhecer sua forma e seu significado. Entretanto, diante de tantos fatores que influenciam o aprendizado, diferentes estratégias precisam ser exploradas. Thornbury (2007, p.25) destaca aspectos que influenciam o desenvolvimento do léxico: a repetição (o número de vezes que as palavras são recuperadas), o intervalo de tempo em que isso acontece, o ritmo a que se dá, o uso (a

profundidade cognitiva do uso do vocabulário), a organização pessoal mental (a imagem mental da palavra), o uso de estratégias de memorização (como as mnemônicas) e a motivação (a atenção e a parte afetiva).

O aprendizado de qualquer palavra em particular é considerado um processo cumulativo onde o conhecimento é construído ao longo de uma série de encontros variados com a palavra. Assim, as atividades propostas nos materiais didáticos precisam, de acordo com Thornbury (2007, p.105), exigir que os alunos tomem sucessivas decisões sobre as palavras, por meio de engajamento dos alunos e uso produtivo das mesmas. Nation (2005, p.27) sugere que, primeiro, os alunos dediquem tempo a uma palavra lidando com dois ou três aspectos da palavra, como sua ortografia, sua pronúncia, suas partes, formas derivadas relacionadas, seu significado, suas colocações, sua gramática ou restrições em seu uso. Depois, é preciso que haja contato com textos no nível apropriado. Em seguida, é necessário realizar atividades de fala e escrita com base na entrada escrita que contém as palavras e fazer atividades preparadas que envolvam praticar, testar e ensinar vocabulário.

Reis, Procópio e Reis (2020, p.17) dispõem que o conhecimento lexical compreende duas dimensões: uma quantitativa, com ênfase em um número mínimo de palavras necessárias para a compreensão; e outra qualitativa, que aponta os vários níveis deste conhecimento: semânticos, lexicais, sintáticos, fonológicos, morfológicos e pragmático-discursivos. Com o objetivo de atingir esta última dimensão, Leffa (2000, p. 40) apresenta estratégias para fixação das palavras aprendidas. Primeiro, segundo o autor, é necessário prestar atenção no início, fim e extensão da palavra, como trabalhar com som inicial, som final e número de sílabas. Depois, sugere que é preciso ir além e aquém da palavra, por meio da decomposição em elementos menores. Em seguida, propõe a criação de uma imagem mental do significado da palavra. Também defende que sejam feitas brincadeiras com a palavra, criando exemplos, paráfrases, utilizando o humor, etc. Assim, será possível alcançar o próximo passo estratégico que indica o estabelecimento de vínculos com a palavra, seja dentro ou fora do texto, através do uso, e, inclusive, levando em consideração a experiência de mundo. Por último, o autor anuncia ser preciso se apaixonar pela palavra, buscando oportunidades diversas para reencontrá-la em diferentes contextos.

Para que uma atividade seja considerada um bom exercício de vocabulário Nation (2005, p.23) estabelece os seguintes critérios, afirmando que a atividade deve i) focar em palavras úteis, de preferência palavras de alta frequência com as quais os alunos tiveram

contato anteriormente; ii) concentrar-se em um aspecto útil da carga de aprendizagem. Tem um objetivo de aprendizagem útil; iii) fazer com que os alunos conheçam ou usem a palavra de maneiras que estabeleçam novas conexões mentais para a palavra. iv) envolver os alunos na busca ativa e avaliação das palavras-alvo no exercício; v) não reunir palavras relacionadas desconhecidas ou parcialmente conhecidas, evitando interferências. Assim como afirma Gil (2016, p.450), após a exposição ao vocabulário significativo de maneira contextualizada, o trabalho com as palavras não se encerra. É preciso ainda destacar outros aspectos fundamentais dos itens lexicais que são aprendidos com apoio da atividade de leitura: “as relações paradigmáticas e sintagmáticas da unidade lexical, sua adequabilidade, o valor de seus derivativos do ponto de vista da morfologia, a alternância vocálica como fator de constituição de sentido, entre outros.”.

Cervetti et al (2012, p.49) de maneira muito interessante traça o desenvolvimento de uma medida de vocabulário projetada para examinar múltiplas dimensões do conhecimento de palavras. Os autores apresentam uma ferramenta de avaliação que explora as dimensões do conhecimento de palavras para além do conhecimento de definição mais frequentemente avaliado em medidas tradicionais de aprendizagem de palavras. Este trabalho reafirma a necessidade de explorar diferentes estratégias para o ensino de vocabulário e destaca que, embora conceituações multidimensionais de conhecimento de vocabulário tenham se tornado aceitas, esse entendimento não se refletiu nas propostas de ensino de vocabulário comumente utilizadas nas escolas. É por pensar a palavra em relação à profundidade de conhecimento que esta torna-se para nós uma categoria de classificação das atividades selecionadas durante a pesquisa.

Cada aprendiz aproveitará diferentes métodos para adquirir vocabulário, por isso o que se pretende investigar é a diversidade de estratégias oferecidas. A partir dos conceitos apresentados, percebe-se que o trabalho com o léxico vai muito além da apresentação de palavras, sendo necessário que as atividades lancem mão de diversas estratégias para ampliação, fixação e produção. Assim, este trabalho, como já citado anteriormente, tem como objetivo analisar, por meio da análise e categorização das atividades de ensino explícito do léxico, o enfoque dado ao léxico nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021, uma vez que é possível considerar, no contexto estudado, o manual didático um instrumento privilegiado no trabalho pedagógico e recurso mais presente nas escolas públicas brasileiras. Acredita-se que, por meio do trabalho com as atividades de ensino explícito do léxico, será possível, depois de classificá-las de acordo com as categorias selecionadas, verificar se é

oportunizado aos estudantes o trabalho com uma variedade de estratégias e práticas de ensino do léxico.

### **2.3 Apontamentos sobre ensino de língua inglesa**

Tendo clara a importância do desenvolvimento da competência lexical e expostos conceitos considerados essenciais ao refletir acerca do léxico, busca-se compreender como se dá o ensino e aprendizagem deste elemento no aprendizado da língua inglesa. Para Fistarol, Fischer e Wenderlich (2019, p.349), o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso a e a interação com saberes linguísticos diversos ou heterogêneos, contribuindo para o exercício da cidadania, possibilitando a interação e mobilidade, sendo capaz de apresentar alternativas de construção de conhecimentos. Apesar disso, de acordo com Silva (2022, p.83), “infelizmente ainda é notável um ensino de língua inglesa nas escolas públicas de modo superficial, sem práticas interdisciplinares, sem ludicidade e com cargas horárias mínimas, enfim, sem a devida atenção pedagógica necessária.”.

Historicamente, a língua estrangeira tem sido capaz de mediar diversos tipos de ações, sejam elas políticas, sociais, comerciais, científicas e culturais, sendo a necessidade de aprender novos idiomas algo bastante antigo. A massiva expansão do ensino de inglês, não está relacionada a aspectos fonéticos ou gramaticais próprios desse idioma, sendo necessário recorrer a uma perspectiva histórica, política, econômica e social para explicar a associação da língua à globalização. Desde o processo de colonização, consolidação do capitalismo e o rápido desenvolvimento tecnológico, seria necessário tecer um longo fio para explicar o atual status do inglês como língua franca. Fato é que a língua inglesa está presente em diferentes esferas, e, apesar das controvérsias quanto aos impactos de sua influência nos mais variados campos, como segunda língua ou língua estrangeira, o inglês é um dos idiomas mais disseminados por todo o mundo.

Por isso, partindo da ideia de que a educação escolar precisa vincular-se à prática social, cultural, às demandas de trabalho e às constantes mudanças do mundo globalizado, Silva (2022, p.83) afirma que “torna-se justificável o ensino da língua inglesa em escolas públicas, pois é fato que aprender um idioma diferente da língua materna propicia amplitude das possibilidades de inserção cultural, social e profissional dos discentes.”. A BNCC (BRASIL, 2017, p.241) dispõe que é necessário promover a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógica e política estão intrinsecamente ligadas, justificando a concepção do inglês como língua franca,

legitimando os usos da língua inglesa levando em consideração o contexto local. Assim, o documento (BRASIL, 2017, p.242) define o inglês como uma língua que se materializa em usos híbridos, que tem como características sua fluidez, suas características multiculturais e a constante possibilidade de falantes pluri/multilíngues reinventarem a língua, sendo esta um bem simbólico para falantes do mundo todo.

Atualmente, é possível aprender inglês e/ou verificar a sua oferta em contextos variados: universidades, faculdades, escolas particulares de ensino infantil, fundamental e médio, escolas públicas de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas públicas e privadas e internet, aplicativos entre outros. Mas até a língua inglesa ser percebida por meio de um olhar mais amplo que leva em consideração a formação da cidadania e a construção de repertório e interação linguística, um longo caminho veio a ser percorrido. De acordo com Polidório (2014, p. 341), é no século XIX que o ensino de língua inglesa começa a ser introduzido no Brasil. Ainda de acordo com o autor, no ano de 1809, o ensino, tanto de língua inglesa quanto de língua francesa, tornou-se obrigatório. Transcorrido bastante tempo e sendo percebidas diversas variações em relação às línguas obrigatórias, às abordagens e aos métodos de ensino e às leis que norteiam o oferecimento; o ensino de língua estrangeira sofreu considerável alteração recente com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 que tornou o inglês obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental até o Ensino Médio.

A Lei dispõe sobre mudanças na estrutura do EM, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova organização curricular, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e instituindo os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Assim, o chamado “Novo Ensino Médio” apresenta uma estrutura curricular de formação geral que deve ser cumprida integralmente por todos os estudantes, sendo complementada pelos itinerários formativos, compostos pelas eletivas, dependendo do interesse dos estudantes e oferta das instituições; Projeto de Vida, oferta necessária a todos os alunos, aprofundamento nas áreas e atividades integradoras. A distribuição dos tempos e espaços para a formação geral, regulamentada pela BNCC, e para os itinerários com suas alternativas está sob orientação das Secretarias de Educação.

No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, a obrigatoriedade do ensino gera impactos nas concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, nas



práticas didático-pedagógicas e nas políticas econômicas e educacionais. Para Silva (2022, p.85), ensinar o que é compreendido como fundamental implica diversos desafios, ensinar o que é compreendido como atividade complementar multiplica muito mais essas dificuldades. Assim, espera-se que a obrigatoriedade reduza a desigualdade de ensino, gere resultados sólidos no ensino das línguas estrangeiras, e seja acompanhada de orientação adequada que responda às demandas docentes e discentes.

Esta determinação também gera consequências na produção e aprovação dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas e privadas, livros esses que serão utilizados para a realização desta pesquisa, sobre os quais trataremos posteriormente. Diante deste contexto recente, pode-se dizer que estamos ante uma realidade sobre a qual pesquisadores precisam se debruçar com o intuito de verificar os impactos, propor intervenções e vislumbrar o futuro do ensino e aprendizagem da língua no país.

O avanço da língua inglesa como o meio dominante de comunicação internacional no mundo e expansão da sua oferta são alguns dos aspectos a serem considerados quando ponderamos acerca da obrigatoriedade curricular da mesma, apesar de diversos questionamentos serem levantados em relação à necessidade e relevância de aprender a língua diante da grande probabilidade de não ter contato diário e constante com a língua em muitos ambientes e situações extraescolares.

Para este trabalho, contestar a relevância do componente não traz os avanços que buscamos no ensino e aprendizagem da língua, visto que se acredita (COLOMBO; CONSOLO 2016, p. 23) que o argumento de que a língua estrangeira não seja necessária para realizar ações sociais básicas não invalida a relevância da oferta, uma vez que a língua tem como função promover a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes. Por isso mesmo, considera-se possível afirmar que é mais urgente discutir acerca de maneiras efetivas de ensinar a língua de modo significativo para os alunos de maneira específica para contextos de ensino brasileiros.

De acordo com Quevedo-Camargo e Silva (2017, p.259), as decisões relativas ao ensino de língua inglesa, no Brasil, são tomadas em duas instâncias. No âmbito federal, há quatro documentos fundamentais: a Constituição Federal, que garante o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que regula a estrutura e define a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que apresenta uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração curricular e de propostas pedagógicas, orientando as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado. A segunda instância, que engloba as esferas estadual e municipal, por meio de suas secretarias, devem seguir as regulamentações dispostas para organizar seu funcionamento.

O mais recente documento norteador, a BNCC, institui que a Língua Inglesa deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, corroborando para que a prática de ensino do léxico seja cada vez mais consistente e ampla, já que este possui um estreito vínculo com a cultura e maior mobilidade e flexibilidade que o estudo da gramática, sendo essencial para conhecimento da língua, para a ampliação vocabular, para a compreensão das possibilidades semânticas, das representações perante o mundo e para a melhor formação do indivíduo enquanto sujeito social. Dessa forma, já que há previsão de formas de desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, cabe a esta pesquisa observar qual tem sido o lugar dos estudos lexicais nos materiais de ensino levados para a sala de aula.

Além dos documentos citados, algumas produções internacionais também servem como referência no ensino e aprendizagem da língua. O *Common European Framework Reference* (CEFR) ou Quadro Comum Europeu de Referência, por exemplo, foi criado para fornecer uma estrutura de comparação no estudo e testes de línguas, é um padrão internacionalmente reconhecido e utilizado para descrever a proficiência em um idioma. É possível observar menções ao quadro principalmente nos manuais do educador. Isso acontece em razão de o edital do PNLD determinar que o material deve assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa, aliado ao desenvolvimento dos níveis A1 e A2 do CEFR. Caso não cumpra com este critério, o material é eliminado da seleção.

Sendo assim, todos os livros estarão de acordo com o disposto, visto que é critério eliminatório específico, sendo sugerido pelo livro que alguns dos descritores foram selecionados de modo contextualizado, articulados às práticas de produção previstas ao longo da obra. Assim, ao longo das orientações dadas aos docentes, o material articula as atividades propostas às habilidades dispostas no CEFR por elas contempladas. Milton e Alexiou (2019, p.194) afirmam que, em seus primeiros estágios de desenvolvimento, o CEFR apresentava extensas listas de vocabulário em suas publicações, oferecendo indicação da escala do

conhecimento de vocabulário esperado para os níveis propostos. Mais recentemente, eles foram removidos e alunos, livros didáticos e programas de estudos são colocados nos níveis do quadro de acordo com as habilidades, em consonância ao apresentado também pela BNCC.

Assim, a partir destes breves apontamentos acerca do ensino de língua inglesa (LI), com base na proposta da BNCC (2018, p.476) de que os estudantes saibam se comunicar em inglês com diferentes repertórios linguístico-culturais, entende-se ser necessário reconhecer, como afirma Rocha (2009, p.251), o potencial (trans)formador da LI e de sua importância na construção da cidadania crítica, para isso, é importante que cultura se materialize como instrumento pedagógico de promoção do protagonismo, do interesse e curiosidade, da construção de conhecimento e da efetiva participação dos alunos. O trabalho articulado entre as mais diversas esferas do contexto educacional deve ainda muito ser debatido, visto que:

Obviamente que se faz necessária uma reflexão mais apurada do ensino de língua estrangeira no Brasil no sentido de apresentar programas mais consistentes que valorizam a realidade sociocultural no intuito de promover melhor intercâmbio entre distintas culturas, uma vez que a vivência em um mundo cada vez mais globalizado deixa explícita a importância de estruturar melhores cronogramas e planejamentos para desenvolver o ensino da língua inglesa para os educandos das escolas públicas. (SILVA, 2022, p.86)

Acredita-se que a produção acadêmica seja capaz de fornecer relatos, análises, dados, sendo importante peça para, assim como os documentos balizadores, orientar o trabalho docente e produção de materiais didáticos. O docente é também parte do processo que precisa estar atento às particularidades do contexto de atuação, às orientações nacionais e ter à sua disposição recursos de qualidade, incluindo os tecnológicos, para atingir o desenvolvimento de competências e habilidades por meio da utilização e criação e criação desses recursos de forma fundamentada, crítica, reflexiva e ética. O livro didático é uma das ferramentas que representa e exerce grande influência na prática do professor e, por isso, vem a ser ponto a ser destacado a seguir.

## **2.4 Livro didático e ensino de língua inglesa**

O livro didático é importante ferramenta disponível no processo de ensino-aprendizagem e, apesar de não ser a única, tanto para professores quanto para alunos é uma fonte minimamente segura de acesso a conhecimentos e métodos, sendo o material um instrumento auxiliar do processo pedagógico, capaz de mediar o conhecimento, sendo necessário que seus usuários mantenham uma postura crítica e analítica em relação ao mesmo.

Este cenário no qual o livro didático ocupa o lugar de um dos elementos envolvidos no processo; em alguns contextos, toma o lugar de protagonista. Pimentel (2021, p.28) afirma que o livro didático (LD) é atualmente reconhecido como produto cultural, mercadoria de editoras, suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares, fazendo parte da cultura escolar e sendo considerado um dos instrumentos de aprendizagem mais usados que mesmo coexistindo com diversos formatos de materiais ainda assume papel central no processo de ensino

Aqui, apesar de os termos livro didático e material didático serem utilizados como expressões equivalentes, encontra na literatura conceituação distinta. Pimentel (2021, p. 29) define material didático como “todo e qualquer objeto, mesmo não sendo pedagógico, que auxilie o docente no processo de ensino-aprendizagem e que tenha a finalidade de facilitar a compreensão dos estudos de LE pelos discentes.” Enquanto isso, considera o livro didático qualquer livro, em qualquer suporte, seja impresso em papel ou digital etc., cuja produção é exclusiva para ser utilizada na escola com fins didáticos. Destaca-se, entretanto, que, apesar da notável diferença conceitual, o livro didático, também considerado um material didático, será neste trabalho chamado das duas maneiras, incluindo termos como recurso didático, obra didática e ferramenta..

Entre as vantagens de se utilizar um livro didático podemos citar, como elencado por Pimentel (2021, p. 30), a capacidade de estruturar e apresentar o conteúdo programático para um determinado programa. Alguns cursos seguem exatamente o proposto pelo material, fazendo uso dos demais recursos associados e disponibilizados pela editora. Com isso, é possível padronizar o processo de instrução, mantendo a qualidade a que se dispõe, proporcionando uma variedade de recursos de aprendizagem, podendo se tornar um material eficiente que disponibiliza modelos e insumos linguísticos eficientes, apresentando um alto apelo visual. Como desvantagens, a autora destaca que o livro pode conter insumos linguísticos não autênticos, gerando distorção de determinados conteúdos e não respondendo efetivamente às reais necessidades dos alunos. Além disso, o livro didático é um material caro que, com frequência, pode ser considerado culturalmente inapropriado e nem sempre é compatível com uma filosofia de ensino centrada no aluno, podendo, em alguns contextos representar o próprio currículo de alguns cursos de línguas.

Apesar de os registros sobre livro didático apontarem para sua produção desde o período imperial, como aponta Lima e Quevedo-Camargo (2008, p.4), o livro didático de

inglês começa a ser escrito por autores nacionais, editado e impresso no Brasil de forma mais massificada a partir dos anos 60. As escolas passaram a ter a opção de trabalhar com um livro impresso no Brasil, como consequência da facilidade de acesso ao material, devido ao acesso direto das editoras. A partir daí foi possível verificar maior variedade de materiais; adequação dos mesmos ao perfil dos estudantes e, principalmente, o preço mais acessível. Entretanto, apesar dos avanços no mercado nacional, os livros didáticos internacionais ainda apresentavam algumas vantagens, como abordagem de aspectos culturais, preparação de exames internacionais e principalmente a qualidade gráfica das obras.

No Brasil, visando a ampliação, tratamento, distribuição e avaliação do LD, foram criados diversos órgãos e comissões, atualmente extintos. Em 1985 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto 91.542, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas. Este foi o início de um processo que passou pela formação de comissão de especialistas para avaliação dos livros até a produção de guia do livro didático. Hoje, a instância federal continua sendo responsável por ofertar materiais didáticos gratuitamente através do PNLD. Entretanto, é preciso destacar que, apesar da longa história do programa, no caso específico das línguas estrangeiras, não houve uma equivalência temporal, visto que, apenas em 2011, os livros passaram a ser elaborados, selecionados e distribuídos de acordo com os critérios do programa.


Vale destacar que os exemplares não são consumíveis, pois os mesmos têm um período de utilização com um ciclo de 4 anos. Este fato impede o total aproveitamento das propostas apresentadas pelos livros, visto que os estudantes não podem escrever nas páginas. No topo de todas as páginas do livro há um ícone e a seguinte mensagem: “Não escreva neste livro”, com destaque de cor e fonte na palavra “não”. Se analisarmos uma atividade, como na figura 1, que solicita a combinação de termos e imagens, o professor deverá adaptar o enunciado para que o exercício cumpra o seu papel pedagógico. No caso a seguir, apesar de proposto pelo enunciado que os alunos associem as imagens aos vocábulos, fazer isso, sem ser possível a escrita no próprio livro, deixaria o registro no caderno desconexo, impossibilitando a associação da imagem à palavra escrita. Assim, seria preciso que o professor adaptasse o enunciado, para não perder o fio condutor da experiência de aprendizagem, solicitando, por exemplo, que os estudantes reproduzissem as figuras por meio de desenhos, para relacioná-las aos termos apropriados.

Figura 1 - Atividade a ser adaptada quando transcrita


**TIP**  
O substantivo **aluminio** se escreve *aluminum* nos Estados Unidos e *aluminium* no Reino Unido. A pronúncia também diverge. Nos Estados Unidos, a sílaba tônica é a segunda: /aLUminum/; no Reino Unido, é a terceira: /aluMINium/. Na Nova Zelândia, país de colonização inglesa, a grafia e a pronúncia seguem o padrão do Reino Unido. Você vai ouvir no áudio como essa palavra é pronunciada na Nova Zelândia.

1. Talk to a classmate. When you go to the supermarket, do you use disposable plastic bags or reusable shopping bags? Why? *Resposta pessoal*
2. Look at the pictures below and label them using the phrases in the box. Write the answers in your notebook.
 


aluminum can    cardboard box    glass bottle

a. 

cardboard box

b. 

aluminium can

c. 

glass bottle
3. Is it possible to recycle the items in activity 2? *Yes, it is.*

Fonte: *Anytime! Always Ready for education*, p.45.

Feita esta observação, que nos permite destacar a necessidade da disposição de enunciados voltados à realidade de uso dos estudantes, retomamos a construção da trajetória dos livros de língua estrangeira até à seleção atual realizada pelo PNLD. Como relata Araújo (2020, p.29), com a saída do edital de 2012, que era voltado para escolha de livros do Ensino Médio, foi realizada a primeira avaliação dos livros de língua estrangeira. A inserção no programa proporcionou o atendimento dos critérios da LDB de 96 e destacou que a contribuição da LE para a formação do pensamento crítico do estudante, com base nos valores éticos e humanos. Assim, considera-se este movimento, mesmo que tardio, um importante passo para oferecer materiais didáticos de qualidade aos professores. Assim, resume-se o processo nas palavras de Rocha, Corsino e Tagata (2019, p.84):

[...] as editoras são convidadas pelo Ministério da Educação (MEC) para encaminhar suas obras, as quais serão avaliadas segundo critérios previamente estabelecidos por esse órgão. Aquelas que atenderem aos mesmos farão parte do Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, que é encaminhado às escolas, as quais, por sua vez, escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico. (ROCHA; CORSINO; TAGATA, 2019, p.84)

Com a publicação da Lei nº 13.415/2017, os currículos do Ensino Médio além de, obrigatoriamente, incluir o estudo da língua inglesa, havendo a possibilidade de ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, também passaram a ser orientados pela BNCC e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Tal

mudança promoveu impactos na produção e no processo de aprovação dos LDs pelo PNLD. No caso da língua inglesa, o material, hoje, é representado por um volume único a ser utilizado no decorrer dos três anos do Ensino Médio. Um dos critérios de aprovação do material no programa, de acordo com o edital (MEC/FNDE/SEB, 2019), é ele ser capaz de assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa, aliado ao desenvolvimento dos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*), citado anteriormente. Em relação ao léxico, o edital do programa exige linguagem atrativa aos jovens e coerente com o desenvolvimento léxico-gramatical esperado para os estudantes do Ensino Médio.

Enquanto importante material de acesso e, de acordo com Pessoa (2009, p.53), um dos elementos mais característicos do contexto educacional já institucionalizado, que se apresenta como algo natural, que “constitui” o processo de educação, a escolha de, neste trabalho, serem analisados livros didáticos justifica-se em razão de a maioria dos professores de língua inglesa ainda recorrer ao tradicional livro didático para organizar o seu trabalho em sala de aula, como afirma Almeida Filho (2002, p.35). A partir da possibilidade de escolha, a ser realizada por professores da rede pública de ensino, dos livros aprovados pelo PNLD, por meio do Guia do Livro Didático, entende-se que, para que o este material se constitua como em um recurso capaz de contribuir de maneira efetiva para o processo de ensino e a aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, é necessário analisar as atividades que exploram o trabalho com o léxico.

Concordamos com Sarmiento e Lamberts (2016, p.294) ao afirmarem que “o PNLD garante que LDs de qualidade estejam à disposição de alunos e professores da rede pública de ensino. Este é um avanço que vem a auxiliar na busca por um ensino melhor, mais contextualizado e interessante a todos.” No entanto, assim como afirmam as autoras, não existe livro completo e perfeito. Assim, o presente estudo considera que o professor tem um papel decisivo nas diferentes esferas que envolvem o livro didático (implementação, avaliação/escolha, uso e adaptação), entendendo que o material é importante suporte para professores, sendo de grande importância que este apresente ou colabore para o ensino eficaz e eficiente do léxico. Por isso, é preciso investir na adoção de determinado material que cumpra com as expectativas de desenvolvimento da competência lexical de maneira consciente e crítica.

Para isso, Sarmiento e Lamberts (2016, p.292) sugerem que “cabe a nós, professores, pesquisadores e cidadãos preocupados com uma educação de qualidade avaliar a eficácia desse recurso (livro didático) e a maneira como ele é utilizado no processo de ensino e aprendizagem.”. Assim, diante da importância do LD, somada à conclusão de que a aprendizagem de vocabulário é imprescindível para uma performance satisfatória da língua, e que vem sendo negligenciada, principalmente nas propostas dos materiais didáticos produzidos e aprovados no PNLD, em diferentes níveis de ensino, é que acredita-se que por meio do desenvolvimento da competência lexical é possível alcançar um desenvolvimento progressivamente mais sólido no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, sendo necessário um estudo aprofundado acerca do trabalho nesta esfera nas produções didáticas. Para Vilaça (2009, p.10), “no campo de ensino de línguas estrangeiras, é necessário reiterar a necessidade de um número maior de pesquisas e publicações sobre materiais didáticos, devido à importância destes no processo de ensino/aprendizagem.”.

Com o intuito de ter disponível bons materiais para auxiliar o processo de ensino, acredita-se que selecionar este material didático a ser utilizado terá considerável peso no trabalho do professor em sala de aula. Nas escolas públicas brasileiras, a distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino, como já citado, é realizada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este realiza uma avaliação pedagógica que estabelece critérios didáticos, editoriais e de produção que, de acordo com Caimi (2018, p.23) submetem a produção editorial a processos avaliativos sistemáticos e solidamente organizados, eliminando e/ou amenizando um conjunto de restrições historicamente presentes nesse suporte cultural. As obras aprovadas são disponibilizadas para a escolha docente, com o intuito de oferecer a possibilidade de selecionar aquele que melhor atenda à comunidade escolar. É importante que esta pré-seleção apresente critérios coerentes à proposta curricular e pedagógica, porém é ainda mais necessário que o professor, que fará uso deste material durante alguns anos, também reconheça a relevância desta escolha.

Ainda sobre as consequências que esta decisão acerca do material a ser utilizado, podem gerar. Como destaca Cunningsworth (1995, p.5), selecionar um livro didático requer relacionar o material ao contexto de uso, pois nenhum livro desenvolvido para um mercado geral será ideal para um grupo particular de estudantes. Tendo ciência disso, é preciso, primeiro, identificar os objetivos do programa de ensino e analisar a situação de ensino e aprendizagem na qual o recurso será utilizado. O segundo passo seria esboçar uma lista de materiais em potencial; passo previamente realizado pelo próprio PNLD. Segundo o autor,



avaliar materiais é um assunto complexo, e, por isso, é necessário limitar a quantidade de critérios a serem utilizados. Nenhum material será perfeito e nem conseguirá preencher todos os requisitos ideais. Mesmo que o livro seja utilizado como um guia, para nós, é necessário ainda que o professor leve em consideração a forma como o léxico é tratado nesses materiais para que o profissional disponha de um material amplo, coerente, que atenda aos princípios e seja capaz de contemplar as habilidades e competências dispostos nos documentos parametrizadores; considerando as particularidades da comunidade escolar, os objetivos e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, mais uma vez, defende-se o livro didático como fonte de análise do trabalho com competência lexical, visto que, é por meio deste material que, muitas vezes, é oferecida, a professores e estudantes, a oportunidade de entrar em contato com um acervo lexical que pode contribuir para o enriquecimento não apenas dos saberes lexicais dos alunos, mas da sua visão de mundo. Sarmiento e Lamberts (2016, p.292) destacam que o material se torna um aliado do professor, em virtude de o conteúdo e as atividades serem previamente definidos e avaliados e cita a dificuldade de produção de material extra devido à realidade conhecida de grande parte dos profissionais: carga horária excessiva, falta de infraestrutura e de tempo disponível para a criação de materiais, e, principalmente, professores com muitas turmas e estas com muitos alunos. Logo, reconhece-se a importância desta ferramenta de trabalho tanto para educadores quanto para estudantes, sendo preciso que o livro didático seja bem estruturado e um aliado na construção de conhecimento e, principalmente, na ampliação da competência lexical que levará ao desenvolvimento da leitura, compreensão oral, fala e escrita.

É neste contexto que se reafirma, considerando que estudo do léxico da língua inglesa, de forma sistematizada, como pode e deve acontecer em sala de aula, contribui significativamente para que o estudante desenvolva a sua competência comunicativa não apenas no idioma alvo. Por isso, afirmamos que os livros didáticos de língua inglesa devem apresentar um tratamento cuidadoso ao trabalhar com o léxico e acreditamos que, por meio da escolha de um material didático com fundamento na forma como o léxico é abordado, será possível que os alunos ampliem a sua competência lexical, seu vocabulário ativo e conseqüentemente também desenvolvam a capacidade de leitura, compreensão e interpretação de textos. É importante que os alunos tenham a possibilidade de se familiarizarem com as palavras, saibam o fazer com elas, onde querem chegar e tenham contato com atividades que tenham significado. Dessa forma, eles serão capazes de entender o universo, por intermédio

do trabalho com unidades linguísticas significativas visto que, a partir do desenvolvimento desta competência é possível, de acordo com Isquierdo e Krieger, (2004, p.11) nomear e caracterizar o mundo ao nosso redor, exercer poder sobre o universo natural e antropocultural, registrar e perpetuar a cultura.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é reservado um espaço voltado para exposição do processo de análise dos dados, os aspectos metodológicos. Por isso, de início, é realizada a caracterização da pesquisa, apresentando a problemática e pergunta de pesquisa que baseiam esta investigação. Neste ponto, a partir da caracterização do contexto de pesquisa, também será exposta a abordagem de pesquisa e o tipo de pesquisa, devidamente fundamentadas em fontes de referência da área. Em seguida, são explicitados os objetivos geral e específicos que norteiam a pesquisa. Por último, ao apresentar o objeto de pesquisa, pretende-se descrever o processo de geração de dados, começando pela indicação dos materiais a serem analisados, explicitação dos critérios de delimitação do objeto de investigação, caracterização do *corpus* de análise, explicitação dos procedimentos analíticos adotados e indicação das categorias de análise dos dados.

#### 3.1 Objetivo da pesquisa

Diante da falta de instruções para ensino do léxico nos documentos oficiais norteadores, dos desafios frequentes no processo de ensino de língua inglesa e da notável importância deste elemento para o efetivo desenvolvimento da língua estrangeira, busca-se identificar, por meio da análise do material didático *Anytime! Always Ready for Education*, qual o tratamento dado ao ensino do léxico de língua inglesa, através da análise e categorização das atividades dedicadas ao ensino do léxico. Assim, de forma sucinta, é possível apresentar como objetivo específico do trabalho a categorização das atividades por meio da tipologias desenvolvidas por Thornbury (2007) e Cervetti *et al* (2012).

Para isso, são selecionadas 115 atividades de ensino explícito do léxico a partir do checklist proposto por Cunningsworth (1995, p.41). Cumpridos os requisitos propostos pelo autor, sendo a atividade é considerada de ensino explícito do léxico, ela é categorizada de acordo com a estratégia de ensino de vocabulário e a dimensão de conhecimento da palavra acessada pelo exercício. Assim, verificamos a existência de variedade e de experiências oferecidas aos alunos de trabalho com o léxico.

Para que seja visualizado o tratamento dado ao léxico no material selecionado, tendo como fundamento o aporte teórico já explicitado; o livro didático como objeto de análise, em razão da sua forte presença e importância nos processos de ensino e aprendizagem e familiaridade com os objetivos descritos, é possível sinalizar que estes elementos apontam

para um estudo no âmbito do paradigma descritivo e para uma metodologia qualitativa, realizado por meio da análise documental, baseado na seleção, análise e categorização das atividades de foco lexical presentes no livro do estudante da obra *Anytime! Always Ready for Education* (MARQUES; CARDOSO, 2020).

### 3.2 Caracterização da pesquisa

De acordo com Stake (2011, p.23), pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão no qual as pessoas estão interessadas principalmente no funcionamento das coisas em situações específicas. No intuito de produzir conhecimento científico, a pesquisa deve seguir critérios formais, sistematizados, lógicos e coerentes como os propostos por uma metodologia. Prodanov e Freitas (2013, p.14) conceituam metodologia como “a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.”. Ao discorrer sobre a proposta metodológica deste trabalho, cita-se Minayo (2014, p. 44), que, ao conceituar Metodologia, busca relacionar teoria, método, técnicas, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador:

[...] (a) como a discussão epistemológica sobre o "caminho do pensamento" que o tema ou o objeto de investigação requer; (b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; (c) e como o que denominei "criatividade do pesquisador", a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações científicas. (MINAYO, 2014, p. 44)

Ao trabalhar com determinado objeto de estudo, o pesquisador tem à sua disposição diversas ferramentas metodológicas. Pode-se afirmar, com base em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2011, p.2) “o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador.”. Já Minayo (2014, p. 54) destaca que ao propor o desenvolvimento de uma investigação, sabendo do trajeto composto pelas etapas de uma pesquisa, o investigador precisa lidar com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para que seja possível alcançar os objetivos do trabalho. Sendo assim, tendo em vista os instrumentos, categorizações e classificações difundidos pela literatura especializada, nesta seção busca-se expor os procedimentos metodológicos e caracterização deste trabalho.

Para caracterizar a pesquisa e ser capaz de descrever os procedimentos metodológicos, é necessário seguir o percurso de um estudo no âmbito do paradigma descritivo e de uma metodologia qualitativa. Afirmar que este estudo apresenta caráter qualitativo acarreta na necessidade de definir o que se entende por tal abordagem. Para isto, busca-se embasamento em Stake (2011, p.21) que deixa claro que uma investigação qualitativa implica em dizer que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana. Assim como dispõe Minayo (2014, p.57), este tipo de método propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação e que melhor se conforma para análises de discursos e de documentos, caracterizando-se “pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.” (MINAYO, 2014, p.57)

Da mesma maneira, Tuzzo e Braga (2016, p.142) entendem que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos. Os pesquisadores que utilizam desse método também dispõem de uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, com o intuito de, continuamente, conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Portanto, como o pesquisador de uma investigação qualitativa está interessado no funcionamento das coisas em situações específicas, e neste caso, interessa conhecer o tratamento dispensado ao léxico pelos livros didáticos selecionados, levando em consideração as variáveis e elaboração propostas por Minayo (2014, p.57), e as concepções de léxico, consequência das análises realizadas, confirmamos a classificação deste trabalho como pesquisa qualitativa.

Quanto aos objetivos, esta é uma pesquisa descritiva que, de acordo com Triviños (1987, p.110), exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, devido ao fato de que, “para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados.”(TRIVIÑOS, 1987, p.112). Com base no apontado pelo autor, é possível concluir que os estudos descritivos exigem que os pesquisadores se empenhem na coleta, ordenação e classificação dos dados, visto que tal tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Para o autor (1987, p.110), grande parte dos estudos realizados na esfera educacional é de natureza descritiva:

O principal foco destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.110)

Dessa maneira, determinado o caráter qualitativo e descritivo do trabalho, julga-se necessário destacar o cunho analítico do trabalho. Assim como sugere Moraes (1999, p.9), a análise de conteúdo configura-se como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos. É a partir desta análise que será possível reinterpretar os dados obtidos, levantar reflexões e conclusões que ampliam o que está explícito no documento pesquisado, podendo levar em consideração aspectos técnicos que podem ser considerados mais subjetivos, como a indução e a intuição. Por meio da análise de conteúdo e interpretação de dados é possível propor pontos de vista múltiplos, porém é necessário um trabalho sistemático, que, conforme sugerido por Moraes (1999, p. 11), pode se dividir em cinco etapas: i) Preparação das informações; ii) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) Categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) Descrição; e v) Interpretação.

No mesmo sentido, Stake (2011, p. 149) sugere que o processo de pesquisa envolve análise, relacionada à separação das coisas e síntese, que compreende a reunião das coisas. Dessa forma, segue-se uma sistematização bem parecida com a proposta acima. De acordo com o autor, nós: “coletamos dados. Aumentamos nossa experiência. Observamos atentamente os fragmentos dos dados coletados, as partes de nossa experiência, ou seja, analisamos e reunimos as partes, com frequência, de maneiras diferentes que anteriormente. Sintetizamos.”(STAKE, 2011, p.149). Assim, é possível concluir que, durante a pesquisa, tanto a análise, a síntese e os demais processos atrelados a essas ações serão um exercício contínuo, interativo, processos investigativos constantes. Busca-se, portanto, seguir o procedimento elencado por Minayo (2014, p. 62): reconhecer a complexidade do objeto, teorizar, rever criticamente o conhecimento acumulado, estabelecer conceitos e categorias, usar técnicas adequadas e realizar análises específicas e contextualizadas.

Em relação ao procedimento, adota-se a pesquisa documental. Tal afirmação justifica-se em razão de utilizarmos aqui o livro didático e, segundo Fonseca (2002, p.32), a pesquisa documental recorrer a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de

televisão, etc. Assim, classifica-se como documento, assim como propõem André e Lüdke (1986, p.38), qualquer material escrito que esteja disponível como fonte de informação, incluindo desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros e arquivos escolares. Le Goff (1990, p. 470) destaca que o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo.”.

De acordo com Triviños (1987, p.111), esta investigação é um “tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”. Entende-se o documento nesta pesquisa, como destacam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2021, p.13), como principal caminho de concretização da investigação. Sendo assim, o livro didático de língua inglesa pode ser considerado um documento e a fonte das informações para este trabalho, concluindo que este se constitui como uma análise documental, entendido aqui como uma vertente da pesquisa qualitativa e descritiva. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2021, p.4), a respeito do trabalho com documentos atestam que este é extenso e se relaciona com as características de outros métodos:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2021, p.4)

Para André e Lüdke (1986, p.40) a primeira decisão no processo de análise de documentos é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Como já explicitado anteriormente, apesar de reconhecermos a existência de inúmeras possibilidades para observar o trabalho do léxico de língua inglesa, tem-se como fonte documental, nesta pesquisa, o livro didático *Anytime! Always Ready for Education*. Como recorte inicial para a composição do *corpus*, tem-se a aprovação e/ou adoção do material didático no PNLD 2021, em razão da sua utilização nas escolas públicas brasileiras. Diante da ampla seleção de obras didáticas, faz-se necessário que, na próxima seção, seja descrito o procedimento de seleção do material a ser analisado nesta pesquisa.

### 3.3 Objeto de pesquisa

Apesar de inúmeras possibilidades para observar o trabalho do léxico de língua inglesa, tem-se como fonte documental, nesta pesquisa, o livro didático. Como recorte inicial para a composição do *corpus*, tem-se a aprovação e/ou adoção do material didático no PNLD 2021. Ao todo, nove obras didáticas foram avaliadas e disponibilizadas como opção de adoção às escolas e são apresentadas por meio do Guia do livro didático (BRASIL, 2021). O Guia (2021, p.17), que apresenta um resumo da obra denominado *Visão Geral*, apresenta as características gerais do material, os propósitos, os referenciais teórico-metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didático-pedagógica e a organização do Manual do Professor Impresso e do Material Digital do Professor. Também oferece a *Descrição da Obra* de forma detalhada e a *Análise da Obra* que aponta as qualidades, ressalvas, o arranjo das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação cidadã, o respeito à legislação, às diretrizes educacionais, a qualidade do projeto gráfico, ou seja, delinea a proposta pedagógica da obra. Além disso, apresenta a seção *Em Sala de Aula* indica, de forma mais explícita, como a obra se vincula ao cotidiano do espaço escolar, apontando suas potencialidades pedagógicas e seus limites.

Diante do grande número de obras didáticas aprovadas pelo programa, tornou-se necessário restringir o livro didático a ser analisado. Não deixa de ser interessante traçar um comparativo entre o trabalho feito pelas diferentes publicações em um trabalho posterior, visto que todas as obras recebem a mesma orientação; entretanto, em razão do curto espaço de tempo de escrita desta dissertação, optamos por categorizar as atividades de apenas um dos materiais aprovados pelo PNLD. Assim, foi solicitado ao supervisor da área de inglês da Gerência Regional (GRE) Metropolitana Norte da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, permissão para o compartilhamento do *link* de um formulário, produzido no *Google Forms*, no grupo de *WhatsApp* de professores de Língua Inglesa que fazem parte do corpo docente da Secretaria, atuantes em escolas localizadas nos municípios de Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Itamaracá, Itapissuma, Olinda e Paulista. Foi por meio das respostas de 31 professores, que foi selecionado o material, de acordo com a maior frequência de uso.

Assim, o livro didático: *Anytime! Always Ready for Education* (MARQUES; CARDOSO, 2020) foi eleito como obra de análise. Coincidentemente, este, também, é o recurso por mim utilizado em sala de aula, durante as aulas de inglês, a partir do 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública, localizada em Olinda, Pernambuco, Brasil. Um ponto

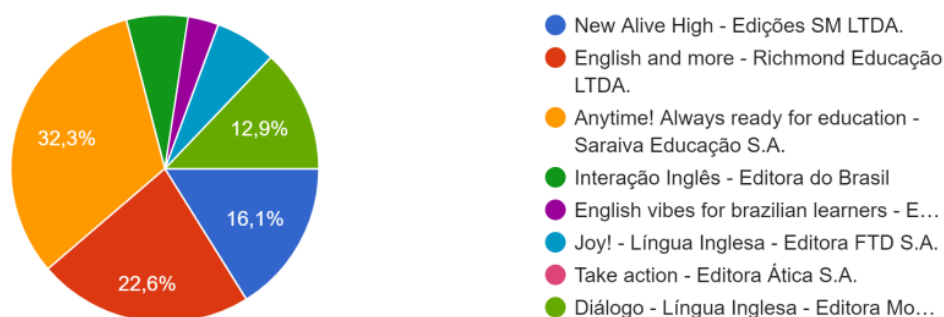


que chama atenção é que nem todos os materiais aprovados pelo PNLD estavam disponíveis durante o período de escolha do professor, sendo justificada a concentração de algumas obras em detrimento de outras. Há relatos ainda de que o livro escolhido não tenha sido o material enviado, porém não foi possível obter explicações sobre esta intercorrência. Há relatos de professores que receberam apenas duas opções de escolha e, ainda assim, o material recebido não foi o solicitado. Apesar de esta questão continuar em aberto, fato é que, a escolha do material em questão para análise neste trabalho se dá em razão de sua recorrente presença nas escolas que fazem parte da GRE Metropolitana Norte.

Gráfico 2 - Adoção de livro didático GRE Metropolitana Norte

Marque o livro didático adotado.

31 respostas



### 3.3.1 *Anytime! Always Ready for Education*

O livro didático voltado para o Ensino Médio intitulado *Anytime! Always Ready for Education*, da editora Saraiva Educação S/A, escrito por Ana Carolina Simoes Cardoso e Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques, apresenta 312 páginas e foi editado em 2020. O material é apresentado em um único volume, de acordo a atualização do EM e orientações do edital do PNLD, sendo assim projetado para os três anos letivos que compõem o Ensino Médio. De acordo com o guia do PNLD 2021 (2021, p.52), a obra baseia-se em uma concepção sociointeracional e dialógica da linguagem, privilegiando a construção de sentidos explorando diferentes gêneros textuais orais e escritos. A obra favorece o trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, explorando Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Ainda de acordo com o Guia, a obra estimula a autonomia, iniciativa e

engajamento dos alunos, e possibilita a ação do professor como mediador. Segundo a avaliação do PNLD 2021, o projeto editorial está adequado ao público-alvo da obra, que traz conteúdo claro, direto e atrativo aos jovens do Ensino Médio, com uma proposta pedagógica que permite a progressão no aprendizado.

Conforme o disposto no texto de apresentação, o objetivo do livro em questão é tornar o aluno um competente usuário do inglês básico, contemplando os níveis A1 e A2 do CEFR e apresentando o inglês como língua franca, utilizada como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Sugere ainda que o livro, que apresenta no total 312 páginas e 18 unidades, proporcionará a compreensão e produção textos orais e escritos, explorando diversos gêneros textuais, tendo contato com temas atuais e relevantes para o público alvo, desenvolvendo a capacidade de discutir, refletir e se posicionar a respeito deles. A obra é composta de Livro do Aluno(LA), Manual do Professor (MP) e Material Digital do Professor (MDP), que é formado por videotutorial e coletânea de áudios. O LA é composto de 1 unidade de abertura, 18 unidades, 9 revisões, 3 seções intituladas *In Actions*, 3 blocos de atividades voltados para a preparação para provas, contendo, majoritariamente questões do Enem, lista de verbos irregulares, glossário e transcrições de áudios.

O livro apresenta sua organização das páginas 4 a 7, permitindo que o aluno e também o professor conheçam o objetivo de cada seção. De acordo com a descrição da obra presente guia do PNLD 2021 (2021, p.52), as as unidades principais da obra são organizadas a partir de seções que objetivam trabalhar a compreensão e produção oral e escrita, além dos aspectos gramaticais. Há outros blocos de atividades com objetivos específicos, por exemplo *Review* retoma os conteúdos a cada duas unidades, *In Action* promove reflexões sobre questões relevantes em nossa sociedade e incentiva a ação frente a essas questões. *Preparing for Exams* apresenta questões do Enem e de diferentes instituições. Em cada unidade estão presentes as seções *Let's Start*, *Reading*, *Language Study*, *Listening*, *Speaking*, *Writing* e *Self-Assessment*.

Assim como disposto no manual do educador, o livro é composto por uma unidade introdutória, chamada de *Starter Unit*, que pretende relacionar os tópicos estudados anteriormente e o que ainda será visto e aparece apenas na abertura do material. Ela pretende levar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a pensar no papel do inglês no mundo atual e na atitude desses envolvidos em relação ao aprendizado dessa língua. Na página de abertura da unidade é disposto o título, uma imagem relacionada ao tema em questão, promovendo o letramento visual, e um resumo do que será estudado. A seção *Let 's*

*Start* apresenta atividades que buscam ativar o conhecimento prévio do assunto a ser trabalhado e introduzir vocabulário que será utilizado.

O livro dispõe de uma parte reservada (*Reading*) para dispor o texto principal da unidade e as diversas atividades relacionadas ao mesmo. A seção é subdividida em 3 partes. A primeira, *Before you read*, visa a preparação do estudante para as propostas de compreensão de texto, e dispõe atividades de reflexão acerca do gênero, ativação de conhecimento prévio, inferência de conteúdos e apresentação de vocabulário. As atividades com foco em vocabulário, nesta subseção, aparecem nas unidades 3, 14 e 16.

Este momento é seguido pela leitura do texto, que é um exemplo de uso autêntico do idioma e na maioria das vezes direciona as palavras que serão trabalhadas na seção *Let's start*, com atividades de compreensão global e específica, e de análise do gênero textual, em uma área chamada *As you read*. A partir da unidade 3, há atividades, nesta subseção em particular, com enfoque lexical, integradas ao texto, geralmente a partir de associação da palavra à sua tradução, imagem ou definição, como exemplificado na figura 2. No exercício é solicitado que o estudante faça a correspondência, no caderno, dos verbos, presentes no artigo lido anteriormente e listados na tarefa, ao significado deles em português.

Figura 2 - Atividade com foco lexical - *As you read*

5. The verbs below are in the article. In your notebook, match them to their meanings in Portuguese. a. II; b. III; c. IV; d. I
- |                    |                      |
|--------------------|----------------------|
| a. increase (l. 3) | I. mudar; trocar     |
| b. overuse (l. 9)  | II. aumentar         |
| c. exhaust (l. 12) | III. usar em excesso |
| d. change (l. 16)  | IV. exaurir; esgotar |

Fonte: *Anytime! Always Ready for education*, p.52.

Por último, a atividade é segmentada na parte denominada *After you read*, solicita que o aluno realize reflexões pessoais e oferece propostas de discussões em grupo ou pares. Em alguns momentos, como exemplo, na unidade 8, página 123, o enunciado deixa explícita a necessidade de transcrever ou produzir respostas escritas para as questões levantadas no caderno do estudante. Em outros, a proposta é discutir com os colegas as questões indicadas e, na orientação para o professor, é sugerido que alguns estudantes resumam ou relatem algum ponto discutido para os demais colegas.

Ainda no espaço reservado para as atividades de desenvolvimento da leitura, são apresentadas dicas sobre variação linguística, aspectos lexicais e gramaticais da língua inglesa, além de estratégias de compreensão e produção, tanto escrita quanto oral, em um quadro chamado *Tip*. Essas dicas aparecem em seções diferentes, não apenas na chamada de *Reading*. Na figura 3 podemos observar uma reflexão sobre variação linguística no nível lexical e na dimensão territorial. Tal estratégia é importante para compreender o dinamismo, variedade e promover o respeito e combate ao preconceito linguístico.

Figura 3 - Quadro *Tip* - Variação lexical

The image shows a screenshot of a webpage with a navigation bar at the top containing 'HOME', 'AGENDA', and 'SPECIAL SECTIONS'. The main content area is titled 'Environmental issues' and contains four numbered sections (a, b, c, d) with text about environmental problems. To the left of the main content is a yellow-bordered box labeled 'TIP' containing a detailed explanation of spelling variations between British and American English, using examples like 'analyze', 'aeroplane', and 'airplane'. At the bottom of the webpage, there is a URL and access date: '10 BIGGEST Environmental Issues. Infochange India. Available at: https://infochangeindia.org/kfc/287-10-biggest-environmental-issues/6657-10-biggest-environmental-issues.html. Accessed on: Feb. 27, 2020.'

**TIP**

Realise é a grafia utilizada no Reino Unido, na Índia e em outros países de colonização inglesa. Realize é a grafia usada nos Estados Unidos. Em muitas outras palavras acontece essa mesma variação de grafia, como em *analyze* (EUA) e *analyse* (RU), *antagonize* (EUA) e *antagonise* (RU), *apologize* (EUA) e *apologise* (RU). No texto encontramos outro exemplo de variação: enquanto em inglês britânico usa-se *aeroplane*, palavra em desuso, considerada *old-fashioned*, nos EUA a palavra usada é *airplane*. Essas variações lexicais, tanto na grafia quanto na pronúncia, são inerentes à riqueza, à dinâmica e ao longo alcance da língua inglesa, hoje indiscutivelmente a *global language*.

**Environmental issues**

**a.** [...] Air pollution is increasing because of the increasing use of fossil fuels in factories, increased emissions of industrial chemicals, and the increased use of cars, trucks, buses, aeroplanes and trains. Cars are a major source of air pollution and, sadly, their numbers are growing [...]. [...]

**b.** **We are overusing one of the basic necessities of life**  
[...] We get water from rivers, lakes, and deep underground aquifers. Some of these underground aquifers took thousands of years to build up, but we are exhausting them within a generation. [...]

**c.** **We are creating too much trash**  
[...] We use so many things and are so often changing them that there is no place left to throw them when we are finished using them. [...]

**d.** **We are killing off species that are and could be useful to us**  
[...] we are destroying biodiversity because we are only concerned about our own lives and the few species that we directly depend on. We do not realise how important the rest are and how they are connected in the web of life. For example, we use pesticides to protect our crops to ensure that there is enough food for us, but the same pesticides are killing the bees we need to pollinate other food plants, and the birds that eat many of the food pests.  
[...]

10 BIGGEST Environmental Issues. Infochange India. Available at: <https://infochangeindia.org/kfc/287-10-biggest-environmental-issues/6657-10-biggest-environmental-issues.html>. Accessed on: Feb. 27, 2020.

Fonte: *Anytime! Always Ready for education*, p.51.

As dicas, como já destacado, aparecem por toda a extensão do material e tocam em temáticas bastante relevantes e que podem ser discutidas de diferentes formas. A questão de variação linguística, por exemplo, pode ser trabalhada a partir da grafia e também da pronúncia. Ouvir diferentes pronúncias em inglês é fundamental para os alunos desenvolverem a própria pronúncia. Na página 55 do material, é examinado o termo alumínio.

Assim, o material menciona que será possível ouvir no áudio como essa palavra é pronunciada na Nova Zelândia. Tal atividade estaria desenvolvendo a competência específica 4 da BNCC, que trata da compreensão da língua “como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global.” (BRASIL, 2017, p.486). Entretanto, como examinaremos abaixo, não é exatamente como indicado pelo livro que o trabalho será realizado.

Depois da seção de compreensão de leitura, encontra-se a parte destinada ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, chamada de *Listening*, que explora além da compreensão por meio da escuta de textos e atividades propostas, também sugere a discussão dos assuntos diversos, e segue o mesmo padrão do *Reading*, com as mesmas características: *Before you listen*, *As you listen* e *After you listen*. O grande problema, entretanto, é a não disponibilização dos áudios. Não há um CD integrado ao material, fato que é explicado pela maior dificuldade de reprodução da mídia na atualidade, nem um *site* para acesso aos áudios. Há inclusive reclamações dispostas em um *site* de reclamações. Houve resposta por parte da empresa, encaminhando o reclamante a acessar um endereço que leva ao chamado *e-docente* onde estariam os áudios, que são chamados pela empresa de material complementar, nomenclatura da qual discordamos.

Os áudios deveriam ser parte integrante da obra, visto que o sucesso para a realização das atividades da seção depende da escuta dos textos, além de proporcionar um ciclo de aprendizagem completo para os estudantes. O ideal é que as unidades sejam trabalhadas de maneira progressiva e, mesmo que adaptações sejam necessárias, é preciso compreender o objetivo de cada uma das etapas, e assim oferecer recursos para que o proposto seja atendido.

Ao acessar o endereço sugerido, não foi possível encontrar os arquivos, como representa a figura 4. Em uma outra reclamação, a resposta da Somos Educação, assinatura institucional utilizada pela empresa, foi exatamente a mesma, porém, tendo o reclamante percorrido o caminho sugerido e não conseguido acessar os áudios, replicou, mas não obteve mais contato com o grupo. Apesar de indicado a partir da sinalização com um ícone, a palavra *track* e o número da faixa a ser acessada, além de ser necessário que seja cumprida a disponibilização dos áudios, seria possível, ainda, fazer como alguns materiais já realizam: inserir um *QR code* no próprio material, próximo às atividades. A partir dessa disposição, ao apontar a câmera de um celular ou tablet, estudantes e professores teriam acesso imediato aos

áudios ou mesmo serem encaminhados para fazer o *download* dos arquivos em um dispositivo.

Figura 4 - Reprodução da página e-docente

The image shows a browser window displaying the website [edocente.com.br/pnld/anytime-always-ready-for-education/?object=1](https://www.edocente.com.br/pnld/anytime-always-ready-for-education/?object=1). The page features a dark blue header with the title "Anytime! Always Ready for Education" and the subtitle "e-docente / Anytime! Always Ready for Education". Below the header, there are navigation links: "MENU", "ANOS INICIAIS", "ANOS FINAIS", and "ENSINO MÉDIO". The main content area includes a "VOLTAR" link, a "COMPARTILHAR" button, and a large image of the book cover. The book cover is titled "ANYTIME! Always Ready for Education" and is a manual for teachers. To the right of the book cover, the code "0187P21093130" is displayed, along with a "VISUALIZAR OBRA" button and a "BAIXAR OBRA" link.

Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/anytime-always-ready-for-education/>

Depois de trabalhar a compreensão de um texto e consolidar os conhecimentos linguísticos que ele apresenta, na área reservada para a produção oral, *Speaking*, são propostas atividades e perguntas motivadoras para que os estudantes coloquem em prática o que foi aprendido e produzam textos orais. Acreditamos que este trabalho será bem sucedido a partir da apresentação e prática de elementos linguísticos necessários para a comunicação efetiva. Para que o aluno seja capaz de utilizar a língua em uma situação oral proposta pelo material, é importante planejar o vocabulário. Na figura 5 é possível observar um exemplo de proposta de atividade oral que oferece aos estudantes, na forma escrita, expressões que podem ser utilizadas durante a prática. No material, a maioria das atividades segue esse padrão, iniciativa que pode proporcionar maior segurança e autonomia no trabalho em pares, por exemplo.

Figura 5 - Atividade com apoio lexical - *Speaking*

( NÃO FICAR NESTE LIVRO )

**Speaking** EM12LOG402

**TIP**  
É comum "dar um branco" na hora de falar em inglês. Isso pode acontecer por nervosismo e por falta de confiança. Lembre-se de que a sala de aula é um ambiente de aprendizagem e de que a aprendizagem é um processo, isto é, um caminho longo a ser percorrido, com erros e acertos. Não se preocupe em cometer erros, pois isso faz parte do processo.

Se julgar conveniente, comente com os estudantes que, para expressar **deu um branco** em inglês, dizemos "my mind went blank" ou então "I blanked out".

Se julgar conveniente, escreva mais algumas frases-modelo no quadro: *What time do you wake up? What sports do you practice?* Ao final da atividade, escolha a).

- Get together in pairs and interview your classmate to find out the activities he/she does. When he/she answers yes, ask follow-up questions to know more about it using **how often, what time, when, where, what**.



do your homework    go out with friends  
participate in school activities  
practice sports    ride a bicycle/bike  
spend time with your family  
study English    take the bus to school    wake up early

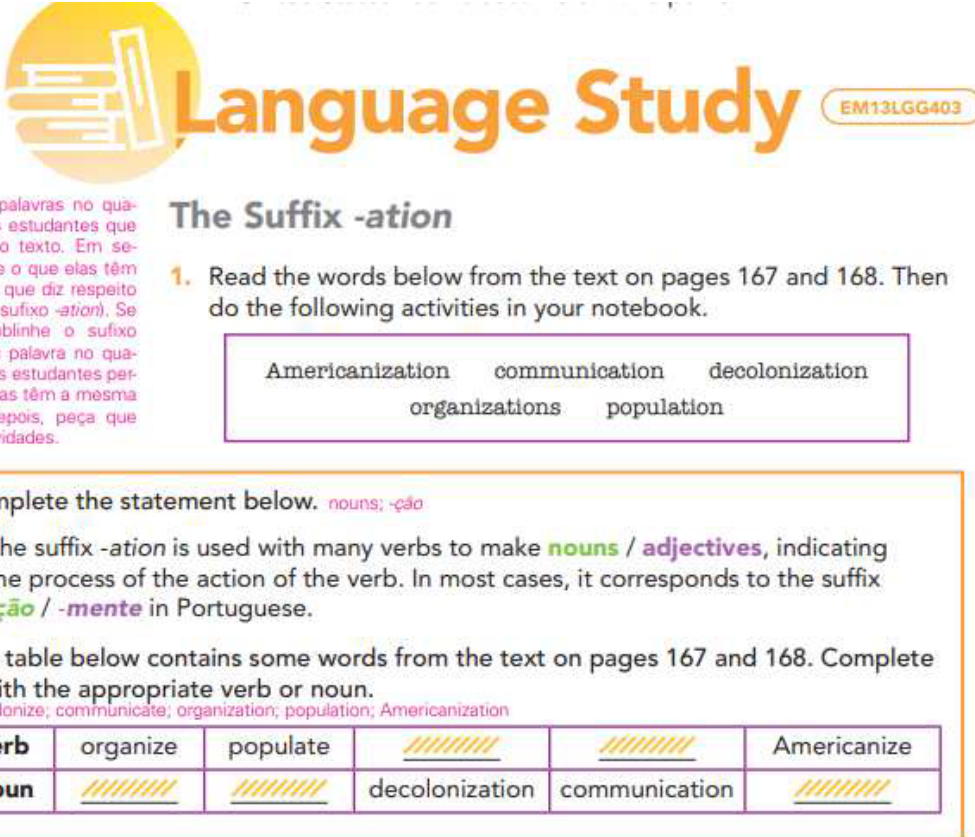
Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p. 68.

Para além dos propósitos linguísticos, como gramaticais e lexicais, muitos momentos de produção oral podem ser utilizados como forma de aproximar a temática, buscando que os estudantes expressem suas opiniões. Dessa forma, é possível ampliar os conhecimentos sobre o que foi lido ou ouvido, mesmo que o nível de proficiência em inglês não seja o ideal para possibilitar a promoção e aprofundamento de determinadas discussões. É nesse momento que o pensamento crítico, análise sobre a realidade e construção da cidadania podem ser o grande foco do trabalho, proporcionando a ampliação da formação do estudante. Muitas questões propostas após a leitura ou escuta de textos, nas subseções *after you read* e *after you listen* parecem despertar essa reflexão.

O trabalho com aspectos gramaticais e análise linguística é focado por meio da seção intitulada *Language Study*. Com foco em gramática, o trabalho parte de vocabulário chave presente no texto explorado previamente e retoma, em algumas atividades, o

vocabulário apresentado na seção *Let 's Start*. Na figura abaixo, a atividade apresenta palavras, relacionadas ao contexto do tema da unidade “*A Global Language*”, formadas a partir do processo de sufixação. O conteúdo gramatical, muitas vezes, é apresentado com base em uma abordagem indutiva, na qual os estudantes são expostos a exemplos do vocabulário chave em uso e, com a mediação do professor e das conclusões dispostas pelas alternativas presentes nos exercícios, conhecem as regras e formas de uso da estrutura gramatical.

Figura 6 - Atividade com foco em gramática



**Language Study** EM13LGG403

**The Suffix -ation**

1. Escreva as palavras no quadro e peça aos estudantes que as localizem no texto. Em seguida, pergunte o que elas têm em comum no que diz respeito à sua forma (o sufixo *-ation*). Se necessário, sublinhe o sufixo *-ation* em cada palavra no quadro, para que os estudantes percebam que todas têm a mesma terminação. Depois, peça que realizem as atividades.

1. Read the words below from the text on pages 167 and 168. Then do the following activities in your notebook.

Americanization    communication    decolonization  
organizations    population

a. Complete the statement below. *nouns; -ção*

- The suffix *-ation* is used with many verbs to make **nouns** / **adjectives**, indicating the process of the action of the verb. In most cases, it corresponds to the suffix **-ção** / **-mente** in Portuguese.

b. The table below contains some words from the text on pages 167 and 168. Complete it with the appropriate verb or noun.  
*decolonize; communicate; organization; population; Americanization*

<b>Verb</b>	organize	populate	////	////	Americanize
<b>Noun</b>	////	////	decolonization	communication	////

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p. 69.

Já a proposta de produção textual é disposta na seção *Writing*, que também é subdivida: em uma primeira parte, de preparação, são exploradas as características do gênero do texto a ser produzido e em uma segunda, consta o passo a passo para escrita e possível reescrita do texto. Ao longo do material são sugeridas, como recursos extraclasse, canções, filmes, vídeos e sites relacionados ao tema ou a aspectos linguísticos abordados na parte *Suggestion*. Ao final de cada unidade é proposta uma autoavaliação, com base em uma lista de



habilidades que foram trabalhadas durante a unidade, sendo na mesma página apresentadas referências bibliográficas comentadas e complementares.

Percebe-se que o material didático é estruturado de acordo com a lógica sequencial das seções, predominando um padrão de trabalho estável com as habilidades dispostas sempre na mesma ordem. A tabela de conteúdos é dividida em três partes, a organização sugere ao professor a divisão entre os anos do Ensino Médio, sendo seis unidades para cada ano. Por fim, é proposta uma revisão a cada duas unidades, por meio de atividades de compreensão escrita, produção oral, com a intenção de rever aspectos gramaticais e lexicais. Terminado cada bloco de seis unidades, o livro dispõe de seção que trabalha conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento, um banco de questões do Enem e outros vestibulares. Ao final do material há uma lista de verbos irregulares, com tradução para o português; um glossário e uma transcrição dos textos orais que foram trabalhados no livro.

Considera-se importante apresentar a temática de cada unidade, visto que estas tendem a ser retomadas em todas as seções do capítulo e o vocabulário, explicitamente proposto, apresentará relação com o tema geral proposto. Por isso, é reproduzido o índice de conteúdos do material didático abaixo, no quadro 1, de maneira que seja possível visualizar como se configura a organização de capítulos, relacionando às temáticas da seção *Let 's start*, seção responsável pela apresentação do vocabulário a ser trabalhado pelas demais seções. Destaca-se que esta característica foi determinante para que os subtemas fossem inseridos no quadro, em razão de, de acordo com o manual do educador, a subseção *Let's start* ser responsável pela ativação de conhecimento prévio do tema e introdução explícita do vocabulário que será utilizado ao longo da unidade.

Assim, entendemos que as atividades presentes nesta parte do material será de grande interesse de estudo, devido à proposta explícita no manual do educador e para realizar estudos a partir da categoria de análise proposta por Thornbury (2007, p.35), dividindo os exercícios em atividades de vocabulário segregado e integrado, mais à frente. Além disso, é importante pensar na importância da temática para o engajamento dos estudantes nas atividades e até mesmo na possibilidade de os estudantes acessarem um conhecimento prévio acerca do tema com mais facilidade. De acordo com a BNCC (2017, p.476), espera-se que os temas lidem com a cultura digital, com as culturas juvenis, em estudos e pesquisas, de modo a ampliar as perspectivas do estudante em relação à sua vida escolar, pessoal e profissional.

Quadro 1 - Título da unidade e temática específica da seção *Let's Start*

Unidade	Título	Temática da seção de apresentação de vocabulário
Unit 1	Nice to Meet You!	Let's Start: Personal Information
Unit 2	Don't Worry, Be Happy!	Let's Start: Healthy Habits
Unit 3	What Are We Doing about It?	Let's Start: Environmental Problems; Actions that Help or Harm the Environment
Unit 4	A Day in the Life of a Student	Let's Start: Daily Routine
Unit 5	What Would You Like to Eat?	Let's Start: Food
Unit 6	It's the Most Touching Story	Let's Start: Cinema and Literature
Unit 7	The Future of Jobs	Let's Start: Jobs, Skills and Abilities
Unit 8	A Work of Art	Let's Start: Types of Art
Unit 9	Who Was the Artist?	Let's Start: Quiz: Famous Paintings
Unit 10	Sharing Experiences	Let's Start: Teens' Activities and Feelings
Unit 11	A Global Language	Let's Start: Languages
Unit 12	Everything Is Science	Let's Start: Fields of Science
Unit 13	The Power of Social	Let's Start: Media Social Media; Memes
Unit 14	Solidarity Is Our Choice	Let's Start: Donations
Unit 15	Let's Speak Up for Them	Let's Start: Important Dates; Attitudes Toward Women
Unit 16	Welcome, Young Entrepreneurs!	Let's Start: Entrepreneurship
Unit 17	Fighting Cyberbullying	Let's Start: Social Media Manners
Unit 18	Deconstructing Stereotypes	Let's Start: Types of Dance.

Diante das temáticas observadas, sabendo que a revisão retoma aspectos lexicais e gramaticais das duas unidades anteriores a ela, analisar o trabalho com vocabulário das revisões é uma forma mais rápida de compreender o campo léxico de cada uma delas. Dessa forma, recorre-se ao manual do educador para visualizar as orientações para o trabalho com essa seção. Em resumo, a primeira revisão tem por objetivo retomar as temáticas de esporte e hábitos saudáveis, trabalhando seu respectivo vocabulário. A segunda tem por objetivo retomar as temáticas de problemas ambientais e de rotinas dos estudantes e seu respectivo vocabulário. A terceira revisão retoma as temáticas de alimentação e de literatura e seu respectivo vocabulário. A quarta revisita as temáticas de trabalho e museus e seu respectivo vocabulário e a quinta tem por objetivo resgatar a conversa sobre artistas e amigos em tempos de redes sociais, enquanto a sexta retoma as temáticas do inglês como língua global e da ciência e promove a prática dos conectivos, adjetivos, advérbios e pronomes relativos. A sétima revisão retoma a conversa sobre redes sociais e solidariedade e a oitava as temáticas de assédio contra a mulher e empreendedorismo. Por último, a revisão 9 trata das temáticas de estereótipos, dança e respeito, promover a prática dos verbos modais que indicam possibilidade e probabilidade e da locução *used to*.

Curioso destacar que a partir da quinta revisão a palavra “vocabulário” não mais está presente no manual do educador, indicando, a partir de um olhar bastante superficial, que o trabalho seja mais baseado no texto, tendo os autores preterido a possibilidade de trabalho


com o léxico segregado, buscando que as atividades sejam realizadas de maneira integrada aos textos propostos. Outra possibilidade é que os autores tenham admitido que os professores já compreenderam a proposta e não precisam mais explicitar o trabalho vocabular.


De toda forma, essas considerações serão apresentadas e retomadas a partir da categorização das atividades. Neste momento, o esforço central é para exemplificar as atividades selecionadas como *corpus* durante o processo de pesquisa. Para isso, estão dispostas abaixo um exercício da seção de leitura da unidade 3, página 50 (Figura 7) e outra, na mesma seção e unidade, nas páginas 51 e 52 (Figura 8). Elas podem representar, a primeira, as atividades de trabalho explícito, que são consideradas como *corpus* nesta pesquisa; e a figura 8, como uma atividade de ensino implícito do léxico, que não foram selecionadas para análise.


Figura 7 - Atividade de trabalho explícito do léxico na revisão da unidade 3


2. The words below are in the article on the next page. Read and match them to the pictures. Use your notebook. Then compare your answers with your classmates.


bees   crops   fossil fuels   lake   pesticides   river

a.  lake

b.  crops

c.  river

d.  bees

e.  fossil fuels


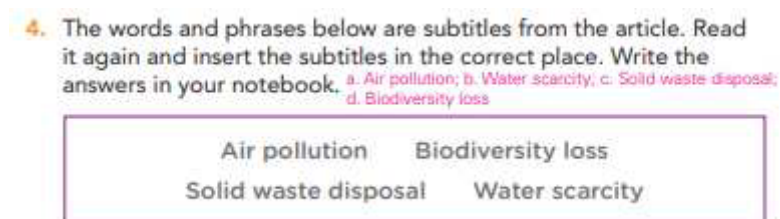
f.  pesticides

Figura 8 - Atividade de trabalho implícito do léxico da unidade 3



Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.52

A partir dos exemplos reproduzidos acima, reforçamos a afirmação de que a seleção das atividades leva em consideração que seu foco seja a apresentação de itens lexicais ou prática com os mesmos, podendo ser exploradas diferentes estratégias de ensino para alcançar diferentes dimensões do conhecimento. Reforçamos a importância de que haja uma variedade de estratégias e práticas para que os estudantes experimentem as palavras de diferentes formas. É preciso que os autores dos livros didáticos adotados PNLD estejam atentos, entretanto, à limitação dos estudantes em relação ao uso propriamente dito do material, lançando enunciados que possam ser realizados independentemente das condições de uso, como escrever nas páginas, do livro.

### 3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Antes de explicitar detalhadamente as etapas de geração de dados é essencial ter em mente que compõem a pesquisa as etapas de pré-análise, análise do material e interpretação dos dados obtidos. Como um dos passos da pesquisa é identificar as atividades de ensino explícito do léxico no *corpus*, a primeira ação, por meio de observação seletiva e preliminar, torna necessário identificar as atividades que trabalham com o ensino do léxico de forma explícita, etapa esta que se configura como pré-análise, visto que apenas as atividades selecionadas serão analisadas. Como muitas atividades podem cumprir com a função de desenvolver e/ou colaborar com a ampliação do conhecimento lexical, é ainda preciso restringir o *corpus* com base no que se entende por ensino explícito do léxico. Para isso, é preciso citar a tensão teórico-metodológica entre aprendizagem incidental por meio de instrução indireta (KRASHEN, 1982) e aprendizagem por meio da instrução explícita (LEWIS, 2008).

No primeiro caso, a aquisição de vocabulário é vista como consequência de outra atividade, na qual a aprendente ou o aprendente apreende o vocabulário de maneira

inconsciente, enquanto o foco principal está na compreensão de um texto ou de outros aspectos da língua que não o vocabulário, sendo assim considerado o trabalho com o vocabulário acessório. O segundo caso, da instrução explícita e que interessa a este trabalho, assim como sugerem Nation e Newton (1997, p.78), poderá passar pela integração de exercícios de construção de palavras e de exercícios de ligação de palavras a várias definições, numa vertente mais prática, nunca esquecendo o valor essencial do contexto. Como já destacado, para esta pesquisa importa observar as atividades que direcionam o foco do aprendente para o vocabulário. Para isso, é utilizado o *checklist*, já citado anteriormente, proposto por Cunningsworth (1995, p.41). O processo consiste em verificar se os requisitos propostos pelo autor são cumpridos para que finalmente a atividade seja considerada de ensino explícito do léxico.

Quadro 2 - Checklist de seleção de *corpus*

Checklist de seleção de <i>corpus</i> (CUNNINGSWORTH, 1995, p.41)	
1	Verificar se a apresentação de vocabulário é central ou periférica.
2	Avaliar a quantidade de vocabulário ensinado.
3	Observar se há princípios para a seleção de vocabulário.
4	Checar se há distinção entre vocabulário ativo, passivo ou sala de aula.
5	Identificar se o vocabulário é apresentado de forma sistematizada e intencional.
6	Identificar se o material ajuda o aluno a desenvolver suas próprias estratégias de aprendizado de vocabulário, permitindo que ele expanda seu léxico de forma independente e autônoma.

Observando o *checklist* proposto, destacando que uma atividade não precisava cumprir todos os requisitos, mas sim as estratégias serviram como guia, depois de selecionadas as atividades de ensino explícito do léxico, elas são categorizadas, com base nas classificações selecionadas, fazendo desta etapa o procedimento de análise do material. Assim, propõe-se a separação das atividades com foco na competência lexical, com base no proposto por Thornbury (2007, p.35). O autor explica que o trabalho com o vocabulário é geralmente apresentado em três caminhos: em seções de vocabulário segregadas, integrado em atividades baseadas em texto e incidentalmente, como em explicações e exercícios de gramática, instruções de tarefas. Visto que se opta por analisar as atividades de ensino explícito, importa classificá-los de acordo com os dois primeiros grupos. Thornbury (2007, p.36) exemplifica que nas atividades de vocabulário segregado, as palavras são frequentemente apresentadas na

forma de conjuntos lexicais. Estes são um grupo de palavras que compartilham uma relação de hiponímia. Afirma ainda (2007, p.37) que a introdução de palavras em conjuntos lexicais parece fazer sentido, visto que os significados das palavras podem ficar mais claros comparando-os com palavras intimamente relacionadas no mesmo conjunto. Dessa forma, as atividades que apresentam o padrão descrito são classificadas como atividades de vocabulário segregado.

O autor destaca ainda (THORNBURY, 2007, p.40) que o trabalho de vocabulário em livros didáticos é, muitas vezes, integrado a atividades baseadas em texto. Este tipo de exercício pode assumir a forma de pré-ensino de vocabulário em preparação para um outro exercício baseado em determinado texto, seja para compreensão (como ouvir e ler) ou para produção (como falar e escrever). As palavras selecionadas, geralmente, são aquelas que provavelmente serão pouco familiares para os alunos e/ou cruciais para o desempenho da tarefa. Ainda segundo Thornbury (2007, p.40) as palavras desconhecidas em um texto precisam ser pré-definidas, sendo, às vezes, destacadas pelos autores incluídas nas instruções no manual do professor e/ou no próprio livro didático. Obviamente, é difícil fazer uma previsão precisa sobre quais palavras os alunos não conhecerão, ou mesmo quais serão essenciais para a compreensão do texto. Porém, certo é que ensinar palavras isoladas fora do contexto é um trabalho demorado, sendo relacioná-las ao texto a maneira mais rápida e eficiente de apresentar e colocar em uso as palavras ensinadas.

Depois, com base em Cervetti *et al.* (2012, p.52) classifica-se as atividades de acordo com o tipo de conhecimento ativado a partir da proposição das atividades. Serão apresentadas a seguir as categorias e um exemplo de atividade que se encaixa em cada uma delas. Sendo assim, temos: a) definição, que pode ser demonstrado por meio da seleção do significado correto da palavra, por exemplo; b) contexto, demonstrado por meio da seleção de uma palavra-alvo usada em um contexto conceitualmente correto; c) classificação/exemplificação, este tipo de conhecimento de palavras pode ser demonstrado através da associação de um exemplo à palavra-alvo; d) aplicação, o conhecimento de palavras pode ser demonstrado por meio da utilização da palavra em um novo contexto; e) inter-relação, por meio da determinação do grau de relação entre a palavra-alvo e outras palavras, como associações de acordo com o campo semântico; e) reconhecimento, atividade que pressupõe a familiaridade com uma palavra.

Por último, é utilizada mais uma categoria de análise, novamente com base na tipologia desenvolvida por Thornbury (2007, p. 105), que agrupa as atividades de acordo com a estratégia de ensino de vocabulário apresentada pelo exercício. Assim, a atividade pré-selecionada poderá ser classificada de acordo com o tipo da tarefa proposta, sendo separadas, primeiro, em atividades de tomada de decisão, para em seguida serem subdivididas em exercícios de identificação, seleção, correspondência, ordenação, classificação e sequenciamento. Enfim, os exercícios serão ainda separados em atividades de produção, para serem subdivididos em atividades de conclusão e de criação. Para chegar às conclusões apresentadas a partir desta categoria, importa também a variedade de uso das estratégias de ensino de vocabulário, por isso, apesar de o foco da pesquisa ser qualitativo, espera-se uma distribuição numérica equilibrada entre os tipos de atividade para que o estudante tenha contato com o léxico por meio de diferentes práticas.

Após este trabalho de categorização das atividades a partir das categorias de análise acima citadas, é chegado o momento de interpretação e descrição dos dados, ou da análise propriamente dita, por meio da análise do *corpus*, com base no quadro teórico referencial. Nesta etapa, serão gerados dados tanto a partir da organização das atividades de acordo com as categorias estabelecidas pelos autores selecionados a fim de verificar a variedade de estratégias e práticas dispostas no material. Assim, conseguimos visualizar qual o tratamento dado ao léxico no material didático *Anytime! Always ready for education*. Em resumo, com o intuito de esclarecer o processo metodológico desta pesquisa, sintetiza-se, por meio da tabela abaixo, o caminho percorrido para conclusão deste trabalho.

Quadro 3 - Resumo do processo metodológico

Resumo do processo metodológico	
a	Realização de leitura das obras fundantes da fundamentação teórica;
b	Escolha dos livros didáticos que compõem o corpus das pesquisas;
c	Escolha dos exemplares dos corpus;
d	Definição dos critérios de análise do tratamento dado ao léxico no livro didático;
e	Aplicação dos critérios aos exemplares dos corpus;

## 4 ABORDAGEM DO LÉXICO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Nesta seção, a partir das análises de atividades, verifica-se como se organiza o trabalho com o léxico no material didático *Anytime! Always Ready for Education*. Para isso, busca-se, primeiro, classificar as atividades em atividades de vocabulário integrado e vocabulário segregado (THORNBURY, 2007, p.51). Acredita-se que este é um importante passo para observar o nível de integração e contextualização dos itens lexicais propostos com a temática, atividades de compreensão e produção oral e escrita, bem como identificar a abordagem do ensino lexical proposta. Em seguida, trabalharemos com o conceito de dimensões de conhecimento da palavra (CERVETTI *et al.*, 2012, p.52) com o intuito de identificar o nível de aprofundamento proposto pelos exercícios. Por último, as atividades serão classificadas de acordo com a estratégia de ensino de vocabulário adotada (Thornbury, 2007, p. 105) visando verificar a diversidade de estratégias oferecida aos estudantes, tendo como objetivo a compreensão de como se dá o trabalho de desenvolvimento lexical.

### 4.1 Vocabulário segregado e vocabulário integrado

Durante toda a extensão deste trabalho, tem sido reforçada a necessidade de oferecer aos alunos diversas oportunidades de trabalho com o léxico. Thornbury (2007, p. 32) faz um paralelo com a nutrição ao afirmar que a aprendizagem de vocabulário requer uma dieta rica e nutritiva. O desenvolvimento da competência lexical, para o autor, é aprendizagem de itens lexicais e também construção de rede de aprendizagem de vocabulário, que, além da memória, envolve o uso criativo e personalizado de palavras, para que aprendam, pratiquem e usem efetivamente o vocabulário em expansão. Por isso é tão importante selecionar as palavras que serão estudadas de maneira ativa, visto que elas farão parte de um extenso processo a ser realizado por todo curso do estudante e, no caso dos livros didáticos, por todas as unidades temáticas do material.

Como já explicitado no decorrer deste trabalho, a categorização proposta por Thornbury (2007, p.51) configura-se como análise inicial de *corpus*. Esta separação é importante para o exame das próximas categorias de estudo. Para o autor, o vocabulário pode ser inserido no contexto de ensino de três maneiras: através de seções segregadas, de atividades integradas e de forma incidental, por meio de explicações gramaticais, instruções, etc. Como o vocabulário incidental não faz parte do nosso *corpus*, principalmente por ser muito mais dependente da prática e contexto em sala de aula, dividiremos as atividades em atividades de vocabulário segregado e exercícios de vocabulário integrado. O material



didático selecionado possui uma seção isolada de apresentação de vocabulário, como já exposto anteriormente, chamada de *Let's Start*. Nas atividades de vocabulário segregado, as palavras são frequentemente apresentadas de forma setorizada, o que Thornbury chama de *lexical sets*. Trata-se de um grupo de palavras que partilham uma relação de hiponímia. Por exemplo (figura 9), na unidade 2, *Don't worry, be happy!*, é fornecido um conjunto lexical relacionado a hábitos saudáveis ou não saudáveis, que apresenta expressões como *escovar os dentes, beber água, usar o celular na cama*. Nesse caso, as expressões estão diretamente ligadas a hábitos cotidianos que serão trabalhados em toda a unidade, explorando diferentes habilidades, o que possibilita a retenção do vocabulário aprendido, por meio da repetição, recuperação, uso, entre outras ferramentas utilizadas nesse processo de construção da competência lexical.

Figura 9 - *Set Lexical* - Vocabulário segregado

**Let's Start** EM13LGG204

1. The pictures below show some common everyday habits. In your notebook, match each picture to the phrase it fits.

brush your teeth    drink water    eat a healthy diet  
 exercise regularly    use cell phone in bed  
 wash your hands    watch too much TV    wear sunscreen

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.34

Concordamos com Thornbury (2007, p.37) ao ver sentido na introdução de palavras em conjuntos lexicais, visto que o significado das palavras pode ficar mais claro contrastando-as ou combinando-as com palavras intimamente relacionadas no mesmo conjunto. E, se as palavras estão sendo introduzidas para apoiar uma estrutura gramatical específica, palavras pertencentes ao mesmo conjunto lexical são inseridas na estrutura com mais facilidade do que palavras escolhidas de forma mais aleatória. O autor, entretanto, chama atenção para a possível interferência que palavras muito associadas podem acabar por tornar a

tarefa de aprendizagem mais difícil. Palavras que podem preencher o mesmo espaço em uma frase têm maior probabilidade de serem confusas.

Outro ponto que precisa ser destacado é a interferência da língua materna no primeiro contato com as estruturas apresentadas, em virtude da possibilidade de esta ser suporte para compreensão mas também poder ser um bloqueio, ao permitir que sejam realizadas associações reduzidas ou equivocadas. Por isso é importante que, além de estar presente o estudo do vocabulário segregado, por ser um excelente ponto de partida para o trabalho com o léxico, a proposta seja acompanhada de diversidade de finalidade e de estratégias de ensino. Assim, defende-se que, assim como o livro em análise, os materiais, em geral, reservem uma seção para introduzir o vocabulário e proporcionar aos alunos a oportunidade de entrar em contato com os itens lexicais que serão necessários e desenvolvidos ao longo da unidade e que estão tematicamente conectados.

Como a apresentação de vocabulário ocorre da primeira unidade até a unidade 18, a totalidade dos exercícios dispostos na seção específica serão considerados exercícios de vocabulário segregado. Dessa maneira, foram computados cinquenta e dois exercícios de vocabulário segregado, que são categorizados mais adiante de acordo com as dimensões de conhecimento da palavra e com a estratégia de ensino de vocabulário utilizadas nas seções seguintes. A primeira etapa de classificação desses exercícios foi uma tarefa simples, mais quantitativa, visto que, a partir da conceituação de vocabulário segregado, todos os exercícios dispostos na seção *Let's Start* foram tipificados como atividades de vocabulário segregado.

O mesmo processo não ocorreu durante a seleção das atividades integradas. Como já citado, além do trabalho segregado com o vocabulário, é comum observar, em materiais didáticos, o ensino integrado do vocabulário em atividades baseadas em textos orais ou escritos. Essa prática pode ocorrer em diversas fases, seja pré-textual, para compreensão de textos orais ou escritos, ou mesmo para produção de textos, sendo necessária um exame criterioso acerca do foco da atividade. Apesar de estar claro o importante papel do trabalho lexical na etapa antes da leitura, audição ou escrita, Thornbury (2007, p.40) argumenta que nem sempre as palavras desconhecidas em um texto precisam ser pré-ensinadas, visto que dependerá do contexto de ensino.

Concordamos com o autor que, na maioria das vezes o professor será o mais competente para determinar as palavras que causarão dificuldades, entretanto, a falta de familiaridade com as expressões também podem chegar ao professor, visto que, assim como

verificamos na pesquisa realizada pelo British Council (2005, p.11), apenas 39% dos professores possuem formação específica em língua inglesa. Por isso, defendemos que, caso a palavra seja desconhecida e crucial para o desempenho de atividades, o material não deve deixar apenas a cargo do professor a decisão de ensiná-la ou não. Claro que não é uma tarefa fácil prever as palavras e expressões que causarão dúvidas ou afirmar categoricamente que palavras são chave para a compreensão de um texto, mas pensando no livro como aliado do professor, sugere-se que essas palavras sejam previamente escolhidas pelos autores e inseridas no próprio livro, em uma pré-atividade ou que sejam incluídas no manual do educador.

Ainda refletindo acerca do trabalho integrado, é importante salientar que como apenas serão selecionadas as atividades de ensino explícito, ou seja, tem como foco a prática ou ensino de palavras ou expressões, a seleção desses exemplares segue os critérios propostos por Cunningsworth (1995, p.41), explicitados também na seção de metodologia deste trabalho, na página 68. Assim, para afirmar que determinada atividade tem foco lexical, foi verificada se a apresentação de vocabulário é central ou periférica, foi avaliada a quantidade de vocabulário ensinado, foi observado se houve princípios para a seleção do vocabulário, como o envolvimento temático; foi identificada a existência ou não de distinção entre vocabulário ativo, passivo ou de sala de aula, foi observado se o vocabulário foi apresentado de maneira sistematizada e intencional, e, por último, se possibilita a expansão do léxico. Depois de cumprir tais requisitos, foram catalogadas 63 atividades como atividades de vocabulário integrado com foco lexical.

Como exemplo, dispomos abaixo a figura 10, que apresenta uma questão da quarta unidade, que tem como temática a rotina estudantil e que relaciona o significado da palavra *attend* ao seu uso no texto trabalhado na seção específica de leitura. Por ser um falso cognato, é importante que seja realizada uma leitura cuidadosa da palavra em seu contexto real de uso, no caso o texto, para perceber que apesar da forma semelhante ao português, o significado da expressão em inglês é diferente do comumente utilizado na língua materna. O primeiro contato do estudante com o termo é no texto e a reflexão acerca do vocábulo é proposta na subseção *As You Read*, que, assim como descrito no manual do educador, traz atividades variadas, que visam desenvolver a capacidade do estudante de compreender a essência do texto, identificar informações específicas, fazer inferências, estabelecer relações entre as ideias do texto, etc.

Figura 10 - Atividade com foco lexical - Vocabulário integrado

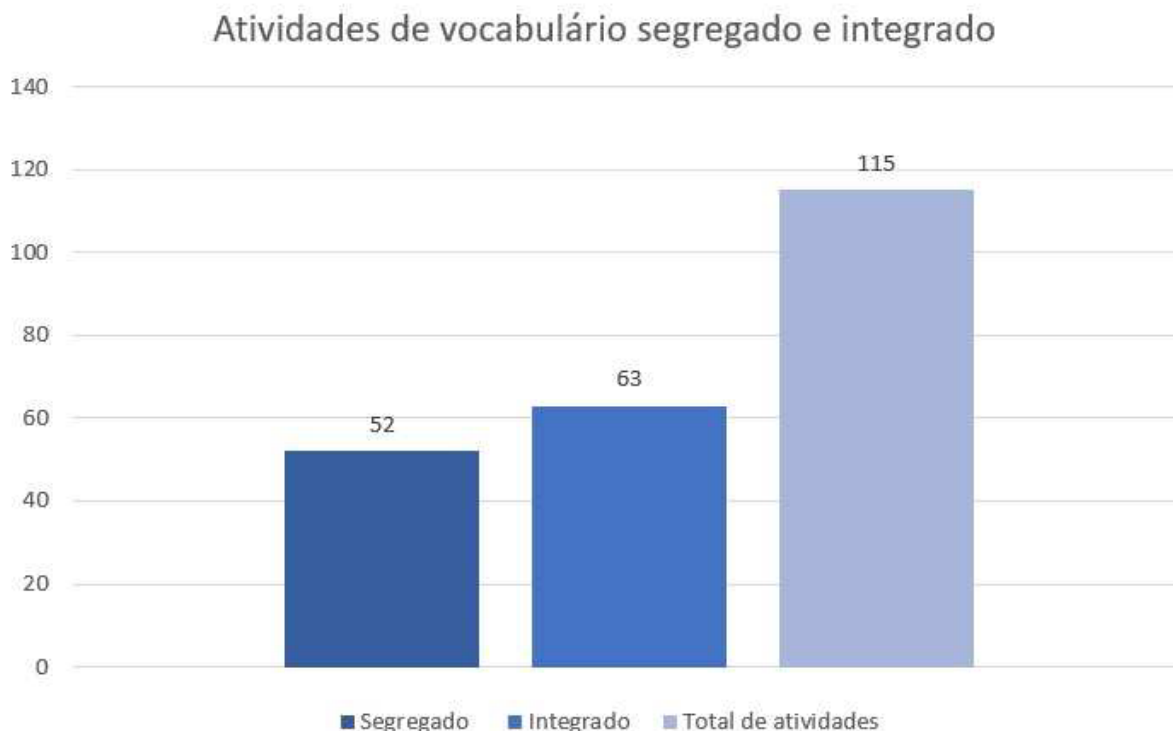
3. **False cognates** are words that look similar in two languages, but in fact have different meanings. The word **attend** looks like the word *atender* in Portuguese, but it does not have the same meaning. Read line 9 of the text again and choose the correct meaning of the verb **attend** in that context.
- a. frequentar; comparecer x
  - b. atender; servir

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.62.

Esse tipo de atividade pode ser ainda explorado por meio de diferentes habilidades, de leitura, de compreensão auditiva, de produção escrita, e também de produção oral, a partir de questões que promovem o debate acerca da temática central e devem explorar o vocabulário trabalhado. O debate acerca dessas questões pode, entretanto, enfrentar limitações resultantes do menor planejamento da fala e da falta de repertório, terminando sendo realizado na língua materna. A insuficiência de recursos lexicais, do lado da formação ampla do estudante, não deve ser um problema para a realização do proposto. Pelo contrário, é importante que os estudantes se expressem, afinal o objetivo de muitas dessas atividades não é e nem deve ser exclusivamente linguístico. Reiteramos, entretanto, que é importante que as atividades integradas ofereçam a possibilidade de retomar o vocabulário aprendido e promovam a prática de algumas dessas palavras, seja na forma oral ou escrita.

Mais uma vez, é importante salientar que diversas atividades poderão despertar a possibilidade de trabalho lexical, mesmo que não tenham sido dispostas com essa finalidade, seja em razão da abordagem do profissional, seja pela necessidade da turma ou pela influência de fatores que sequer seria possível prever. A depender dos rumos tomados em sala de aula, o contrário também pode vir a ocorrer. Uma atividade com a intenção de trabalhar o vocabulário pode não servir ao intuito prévio. Por isso, consideramos necessário, nesta pesquisa, não trabalhar com as potencialidades do exercício, mas sim como ele é proposto de fato, a partir de critérios objetivos de seleção. Dessa maneira, a partir da proposta de analisar as atividades com foco lexical, selecionamos 115 atividades como *corpus* divididas entre os exercícios de vocabulário segregado e os de vocabulário integrado. Para melhor visualização do que foi realizado, organizamos o gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Atividades de vocabulário segregado e integrado



A partir dos números obtidos, observamos que há um equilíbrio entre a disponibilidade de atividades de vocabulário segregado e integrado. Tal constatação é importante para percebermos que o tratamento dado ao léxico não leva apenas em consideração uma concepção estrutural de língua, que tem como característica o estudo de processos de formação de palavras, por meio de uma análise essencialmente morfológica, tendo nas listas de palavras importante elemento de análise, sem levar em consideração os textos e a interação. Adiante, a partir das classificações apresentadas, será possível compreender que, no ensino de língua inglesa, essa seria, inclusive, uma categoria a ser mais explorada. Entretanto, neste ponto, acreditamos ser mais importante explicar o que entendemos por concepção de léxico, devido à nomenclatura utilizada para descrever o tratamento dado ao léxico.

Para elucidar tal termo, é indispensável explicar o conceito de concepções de léxico desenvolvidas por Neves (2020). A concepção estrutural, citada acima, está ligada à uma noção estrutural da língua, e tem como característica o estudo de processos de formação de palavras, por meio de uma análise essencialmente morfológica, tendo nas listas de palavras importante elemento de análise, sem levar em consideração os textos e a interação. Segundo Neves (2020, p. 78), ao prevalecer tal concepção “deixa-se de estudar o léxico em sua

complexidade para estudar apenas sua estrutura, uma parte de seus elementos.”. Na concepção cognitiva percebemos maior enfoque no aspecto semântico-cognitivo, ou seja, na observação do desenvolvimento de definições e significados, tendo como componente central da aquisição a capacidade de armazenamento, desvinculando o elemento social no processamento lexical. Inclusive, considera-se necessário destacar a influência de fatores externos à cognição como motivação/interesse, atenção e aspectos emocionais que podem contribuir para o processo de aprendizagem. Já a concepção textual-interativa, baseada na interação verbal, permite, de acordo com o autor (2020, p. 89), compreender os sistemas da língua em seu real funcionamento com uma análise fundamentada no texto concreto, considerando que “as propriedades da interação que vão utilizar o sistema lexical para processar os textos e neles marcar seus elementos constitutivos.” (NEVES, 2020, p.94).

Assim, a partir da perspectiva desenvolvida por Neves e do levantamento de atividades com foco lexical é possível afirmar que, com base no equilíbrio percebido entre atividades de vocabulário segregado e integrado, no material didático analisado, há presença da concepção textual-interativa do léxico, visto que o vocabulário não é apenas apresentado para desmembrar vocábulos ou conhecer significados de palavras isoladas de seu contexto, mas sim para utilização efetiva das palavras apresentadas para a leitura, compreensão e interpretação dos textos orais ou escritos apresentados. É importante destacar que, apesar de este dado ser um dado indicativo, visto que cada atividade não foi analisada individualmente de acordo com as concepções descritas, expõe um caminho interessante de trabalho com o nosso objeto de estudo.

#### **4.2 Dimensões de conhecimento da palavra**

Ao tratar desta categoria de análise, faz-se necessário destacar como, atualmente, os materiais didáticos têm mobilizado práticas de linguagem associadas a conteúdos e temáticas diversas. Acredita-se que seja possível afirmar que ofertar aos alunos temáticas de diferentes áreas do conhecimento nos materiais de língua inglesa, focando mais em conteúdos relevantes e significativos do que no aspecto estritamente linguístico, possa promover um bom desenvolvimento da competência em aquisição de língua estrangeira. Temáticas que se aproximem de disciplinas como ciência e história, sugerem que a aquisição de vocabulário deverá levar em consideração a apresentação de palavras mais precisas e úteis àquele contexto em específico. Assim, como exemplo, se o livro, na terceira unidade, se propõe a discutir problemas ambientais, subentende-se que o trabalho com o léxico deverá exercitar palavras




relacionadas ao tema central cujos conceitos estão bastante associados à área de ciências, por exemplo.

Por isso, destaca-se a importância das temáticas de cada unidade, pois, a partir delas, teremos a possibilidade de identificar a dimensão de conhecimento da palavra trabalhada juntamente ao léxico. Para Cervetti et al. (2012) grande parte do significado das palavras não é acessado nem percebido, muito menos consolidado, até que as palavras sejam encontradas em contextos de uso da linguagem. No material, por exemplo, a segunda unidade aborda hábitos, ações rotineiras e questões relacionadas à saúde. É importante que os estudantes sejam capazes de reconhecer palavras, defini-las, exemplificar bons e maus hábitos, identificar o contexto de uso, relacioná-la com outros termos similares, opostos, etc. Por esse motivo, neste trabalho, utiliza-se a categoria traçada pelos autores que sistematiza o vocabulário a partir do desenvolvimento de uma medida de vocabulário projetado para avaliar vários tipos de conhecimento de palavras.

Neste sentido, a multidimensionalidade do conhecimento de palavras pode ser especialmente importante em domínios de conteúdo, como no caso do campo específico de ciências, citado anteriormente, e, deve ser levada em consideração no trabalho com o léxico. Dessa maneira, as atividades selecionadas foram elencadas em níveis de: 1) reconhecimento; 2) definição; 3) exemplificação; 4) contextualização; 5) aplicação e 6) inter-relação. Essa mesma categorização pode ser, inclusive, capaz de avaliar se a proposição de atividades aumenta a familiaridade dos alunos com o vocabulário apresentado, sendo possível verificar se foi possível evoluir da apresentação ao efetivo uso dos itens lexicais. Quanto mais dimensões da palavra forem apresentadas aos estudantes, maior a probabilidade de realmente conhecê-la.

Para que um exercício seja elencado no nível de reconhecimento, sendo este o mais básico, a atividade deve propor a identificação ou a promoção de familiaridade dos termos dispostos. No material didático, não foram encontrados exemplos de atividades de reconhecimento de vocabulário segregado e 20 de vocabulário integrado. Muitas delas estão associadas a atividades de compreensão auditiva. No exemplo ilustrado pela figura 11, é solicitado que os estudantes completem frases a partir do reconhecimento da forma escrita enquanto escutam o áudio. Esse padrão de atividades teve certa recorrência e, no caso em questão, o estudante não precisa necessariamente compreender significados ou o contexto de uso das palavras, apenas reconhecer a palavra falada e completar o exercício.

Figura 11 - Dimensão de reconhecimento

4. Listen again. Then choose the appropriate alternatives and write them down in your notebook.  TRACK 10
- a. *Waterbrain* is the  aboriginal artwork in the art gallery's collection.
- oldest
  - largest x
- b. What is *Waterbrain* about?
- Adulthood
  - The cycle of life x
- c. On the right-hand side of the painting, you can see  like spears, boomerangs and knives.
- cultural objects x
  - kitchen utensils
4. Se achar oportuno, comente com os estudantes que lanças, bumerangues e facas são armas que os aborígenes costumam usar na caça a animais selvagens e em contextos de guerra.

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.131.

O nível de definição geralmente é trabalhado através da seleção, associação, compreensão, pesquisa ou escrita do significado correto da palavra. Foram 17 ocorrências nas atividades de vocabulário segregado e 10 nas de integrado, totalizando 27 atividades que trabalham a definição de vocábulos. Assim como está exemplificado na figura 12, há uma sequência de exercícios que trabalham a definição, por meio da tradução das palavras. Esse formato de exercício também aparece com muita frequência, principalmente na seção de compreensão de texto.

Figura 12 - Dimensão de definição

5. The words below are from the text. In your notebook, match them to their meanings in Portuguese. a. III; b. IV; c. I; d. II
- a. make-up (l. 12)
- b. currently (l. 13)
- c. research (l. 9; l. 15)
- d. leadership (l. 20)
5. Peça aos estudantes que voltem ao texto e releiam as frases onde estão as palavras para tentar inferir seus significados por meio do contexto. Se achar conveniente, comente com eles que *make-up* também é sinônimo de **maquiagem**. Explique-lhes que, assim como em português, há muitas palavras polisêmicas em inglês, isto é, que têm mais de um significado.
- I. pesquisa
- II. liderança
- III. constituição, composição
- IV. atualmente
6. The word **data** is a false cognate, that is, it looks similar to a word in Portuguese, but in fact it has a different meaning. Read line 15 of the text again and choose the correct meaning of the word **data** in that context. Use your notebook.
- a. data
- b. dados, informações x
- c. dia
- d. doces
6. Aproveite a oportunidade para comentar com os estudantes sobre o falso cognato *actually*, que pode ser confundido com a palavra em português **atualmente**. Explique a eles que, como visto na atividade anterior, **atualmente**, em inglês, é *currently* (ou *at present*), enquanto *actually* corresponde a **na verdade**.

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.183.



Já o nível de contextualização, que também pode lançar mão de diferentes estratégias, envolve a palavra-chave usada em um contexto conceitualmente adequado. Nas atividades de vocabulário segregado não houve acesso a este nível, enquanto no integrado percebemos 10 ocorrências. O exercício pode solicitar que o estudante perceba se o uso da palavra no contexto em análise é adequado, como propor frases para que ele identifique em qual delas a palavra foi corretamente empregada a partir do conceito e contexto apresentados. Como exemplo, podemos observar a figura 13 abaixo, que apresenta uma atividade a ser respondida utilizando as palavras dispostas em um quadro com base no contexto estabelecido pelas imagens.

Figura 13 - Dimensão de contextualização

9. In your notebook, complete these athletes' profiles with the information in the box. Then compare your answers with a classmate, using the given clues.

American    Brazilian    Daniel Dias    Jamaican    Serena Williams  
 swimming    tennis    track and field    Usain Bolt

9. Peça aos estudantes que comparem suas respostas. Para isso, eles devem fazer perguntas sobre os atletas e respondê-las usando os modelos apresentados.

**Name:** \_\_\_\_\_  
Daniel Dias

**Nationality:** \_\_\_\_\_  
Brazilian

**Sport:** \_\_\_\_\_  
swimming

**Name:** \_\_\_\_\_  
Usain Bolt

**Nationality:** \_\_\_\_\_  
Jamaican

**Sport:** \_\_\_\_\_  
track and field

**Name:** \_\_\_\_\_  
Serena Williams

**Nationality:** \_\_\_\_\_  
American

**Sport:** \_\_\_\_\_  
tennis

**Clues**

What is his/her name?  
His/Her name is...

Where is he/she from?  
He/She is from...

Can he/she swim/play tennis/run?  
He/She can...

29

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.29.

Em relação ao acesso à palavra por meio da exemplificação, mais uma vez, há diversas possibilidades de trabalho, como por exemplo um exercício de identificação da categoria da palavra representada ou por meio da organização da palavra em uma categoria que a representa. O material, entretanto, não apresenta nenhuma atividade na seção *Let 's Start*, de

apresentação vocabular segregada que acesse esta dimensão de conhecimento. Já nas demais seções, que chamamos de vocabulário integrado, houve apenas uma ocorrência, disposta abaixo, na figura 14. A tarefa dos alunos é organizar as expressões propostas em categorias de concordância, discordância e concordância parcial, inserindo uma explicação no quadro *tip* e exemplos que serão um guia para a realização da atividade.

Figura 14 - Dimensão de exemplificação

**TIP**

Várias expressões podem ser usadas para mostrar concordância ou discordância. A escolha delas depende do contexto em que são usadas. Em uma situação informal, como em uma conversa entre amigos, por exemplo, é comum usar "No way." ou "I don't think so." para discordar de alguém, e "That's so true." ou "I'm with you." para concordar. Já em uma situação mais formal, como em uma reunião de trabalho, é mais adequado usar "I'm afraid I disagree." ou "I beg to differ." para discordar de uma ideia, e "Absolutely!" ou "I share the same view." para concordar.

1. In a discussion, we can use some expressions to show that we agree or disagree with him/her. Transcribe the table below into your notebook. Then complete it with the expressions from the list.

Agreeing	Disagreeing	Partly agreeing
I totally agree!	That's not right!	I agree to a certain extent.

That's right!/Exactly!/Yes, I agree!  
I totally disagree!/I don't agree!/I don't think so.  
That is not necessarily so./ That's partly true, but ...


- I totally disagree!
- That's right!
- Exactly!
- That is not necessarily so.
- Yes, I agree!
- I don't agree!
- That's partly true, but...
- I don't think so.

2. Get together with a classmate for a discussion. Do you agree or disagree with the statements below? Justify your opinions. *Respostas pessoais*

a. Studying English is not necessary.

b. I don't need to speak English like a native speaker.

c. English can help me find a better job in the future.



Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.174.

A dimensão de aplicação, por sua vez, deve trabalhar a capacidade de o estudante utilizar um item lexical em um novo contexto ou associá-lo ao seu próprio. Em relação às atividades de vocabulário segregado foram selecionadas doze atividades do nível de aplicação; já quanto às de vocabulário integrado, foram identificadas oito. No exemplo abaixo, estampado pela figura 15, os estudantes, que estão discutindo sobre rotina, saúde e hábitos por toda a unidade, devem aplicar as situações apresentadas por meio de imagens e texto escrito à realidade individual.

Figura 15 - Dimensão de aplicação

**NÃO DIGUA NESTE LIVRO**

**Speaking**

1. Antes de iniciar a atividade, peça aos estudantes que observem as imagens e perguntem se cada uma delas mostra um hábito saudável ou não. Em seguida, solicite que realizem a atividade e proponha que, caso identifiquem em si mesmos outros hábitos que podem prejudicar sua rotina de sono ou a manutenção de um dia a dia mais saudável, escrevam frases sobre essas outras situações. Reforce que sempre há espaço para melhorar; então, refletir e rever os próprios hábitos constantemente são práticas que podem beneficiar a qualidade de vida de cada um.

EM13LGG204 EM13LGG402 EM13LGG403

1. In your notebook, write down the sentences that apply to you.  
Resposta pessoal

I eat a lot of unhealthy food.

I don't get enough sleep.

I watch too much TV.

I use my cell phone all the time.

I play video games for too long.

I drink a lot of coffee.

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.41.

E, por último, será exemplificado nível de inter-relação, que deverá propor um certo grau de relacionamento entre a palavra alvo e outras palavras. Foram verificadas doze atividades no nível de inter-relação consideradas segregadas e apenas duas integradas. Na figura 16 podemos observar a associação de expressões apresentadas previamente por meio de uma atividade de definição com as as palavras *good* e *bad*, com a intenção de apresentar hábitos saudáveis e não saudáveis.

Figura 16 - Dimensão de inter-relação

2. Talk to a classmate about the habits in activity 1.

a. Which habits are good?

Brush your teeth, exercise regularly, wear sunscreen, eat a healthy diet, drink water, wash your hands.

b. Which habits are bad?

Watch too much TV, use cell phone in bed.

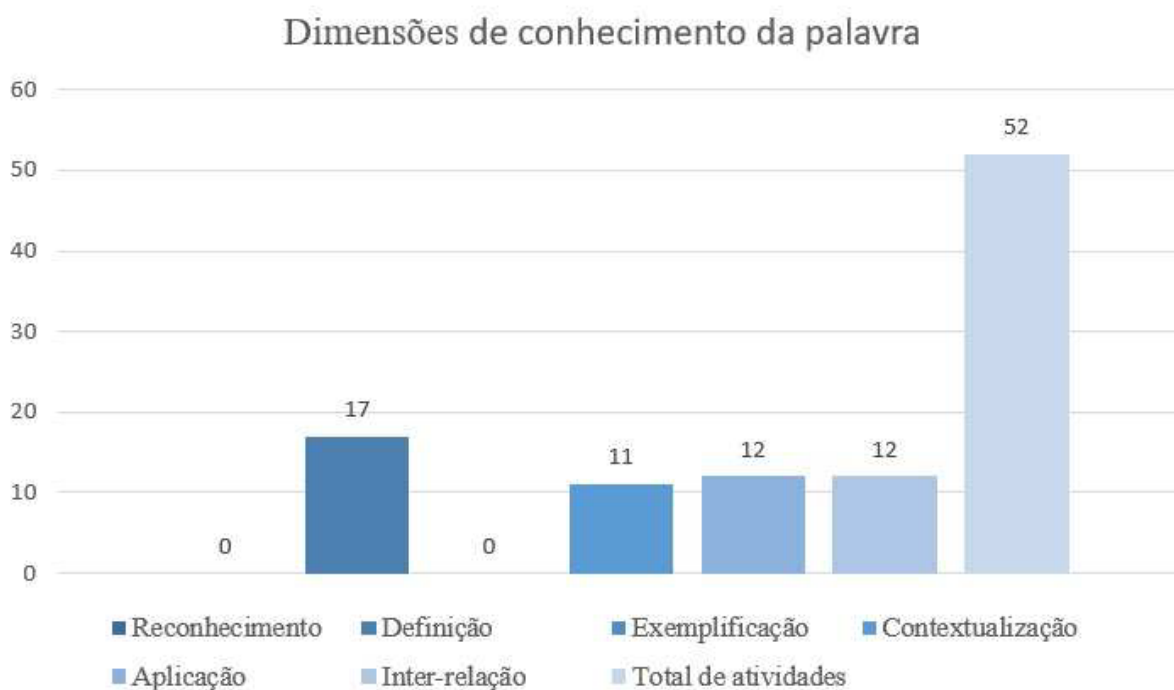
c. Which of those habits do you have? Resposta pessoal

2. Chame a atenção dos estudantes para o modelo de diálogo apresentado na imagem. Para esta atividade, sugira que realizem diálogos semelhantes, utilizando o vocabulário sobre hábitos apresentados na atividade 1. Terminada a atividade, abra espaço para que discutam outros aspectos da saúde, como a saúde mental. Pergunte se cuidar da saúde física influencia a saúde mental e vice-versa.

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.35.

No material didático analisado, dispomos de cinquenta e duas atividades de vocabulário segregado. A partir da análise dessas atividades, é possível perceber um equilíbrio quanto à definição, contextualização, aplicação e relação, visto que o número de acessos a esses níveis é bem próximo em cada uma das categorias supracitadas. Entretanto, no que se refere à categoria de reconhecimento e exemplificação, as atividades sequer chegam a alcançar esses níveis. Entende-se que, mesmo sendo uma seção com objetivos mais simples, ativar conhecimentos prévios e introduzir o vocabulário, todas as dimensões deveriam ser atingidas de modo a oferecer atividades que acessam diferentes níveis de compreensão da palavra.

Gráfico 4 - Dimensões de conhecimento da palavra - Vocabulário segregado



A seção *Let's Start* apresenta uma certa constância, excluindo as duas situações que não são contempladas (reconhecimento e exemplificação), na proposição de atividades. As atividades que trabalham com definição só não estão presentes em quatro unidades: 1, 9, 11 e 13. As dimensões de aplicação e inter-relação, mais voltadas para a produtividade, só não foram dispostas na primeira unidade. Mais uma vez, salienta-se que o acesso a todas as dimensões de conhecimento da palavra seria interessante para os estudantes, que aprendem de maneira diferente e apresentam níveis diferentes, pudessem aproveitar as oportunidades propostas pelo material didático. Por mais simples que o nível de reconhecimento possa parecer, dependendo da temática, pode ser um valioso recurso de apresentação; enquanto as

de exemplificação podem afastar o processo de equivalência com a língua materna, visto que a preocupação estará em primeiro compreender primeiro o exemplo dado, que terminará acessando outros níveis, porém percorrendo um caminho que se afasta da tradução e coloca o aluno como protagonista na busca pela compreensão. Assim, para que seja possível visualizar essa distribuição por completo, apresentamos o quadro de atividades de vocabulário segregado caracterizadas por unidade.

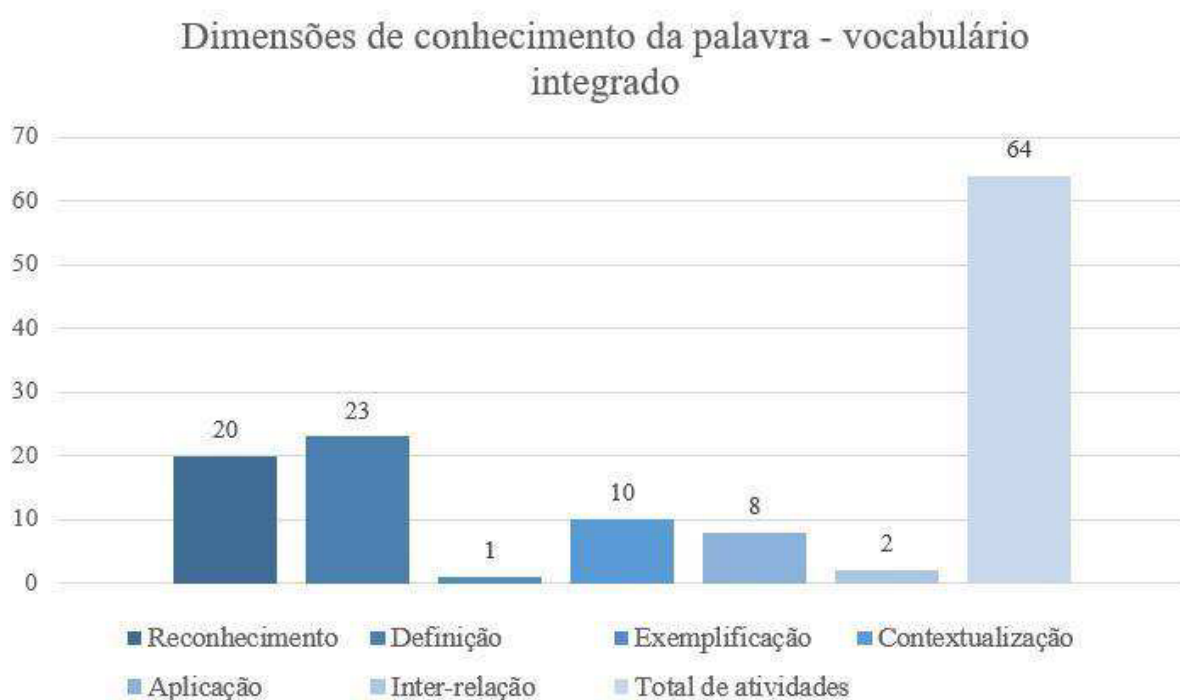
Quadro 4 - Níveis das atividades de vocabulário segregado por unidade

Atividades de vocabulário segregado tipificadas por unidade						
Unidade	Reconhecimento	Definição	Exemplificação	Contextualização	Aplicação	Inter-relação
Unit 1	-	-	-	2	-	-
Unit 2	-	1	-	-	-	1
Unit 3	-	2	-	-	-	1
Unit 4	-	1	-	-	1	-
Unit 5	-	1	-	-	1	-
Unit 6	-	2	-	2	1	1
Unit 7	-	1	-	-	1	1
Unit 8	-	1	-	-	1	-
Unit 9	-	-	-	1	1	-
Unit 10	-	2	-	-	1	1
Unit 11	-	-	-	2	-	1
Unit 12	-	1	-	-	-	1
Unit 13	-	-	-	2	1	2
Unit 14	-	1	-	-	-	1
Unit 15	-	1	-	-	1	-
Unit 16	-	1	-	1	2	-
Unit 17	-	1	-	-	-	1
Unit 18	-	1	-	1	1	1
Total	0	17	0	11	12	12

A partir do quadro elaborado, é possível concluir que as atividades de apresentação vocabular seguem um padrão de acesso à dimensão de conhecimento da palavra, o que pode ser explicado pela repetição do formato de atividades durante essa apresentação. Em resumo, há quatro níveis acessados e as atividades que apresentam essas palavras, em sua maioria, pretendem que o estudante conheça a definição de cada uma delas, geralmente por meio de imagens. Outras demandam que o jovem resolva questões a partir do contexto apresentado. Também há exercícios que requerem a utilização dos termos apresentados em situações particulares, enquanto as demais tarefas propõem que as expressões apresentadas sejam inter-relacionadas a outras palavras que serão importantes no decorrer da unidade temática.

Em relação às atividades de ensino de vocabulário integrado foram verificadas sessenta e quatro em toda a extensão do material. Vale salientar que as atividades incluídas nas seções de revisão, que retomam os conteúdos e temáticas exploradas nas unidades anteriores, também serão, neste grupo, analisadas. Muitos exercícios que exploram o léxico por meio da definição, solicitam que o estudante relacione as palavras em inglês ao seu significado em português. Já as atividades que estão classificadas no nível de aplicação, em sua maioria, sugerem que os alunos utilizem as expressões e palavras aprendidas, porém inserindo-as e relacionando-as ao seu contexto. Muitas delas estão dispostas na parte reservada para o trabalho de produção oral (*Speaking*), que retoma o vocabulário apresentado tanto na apresentação quanto nas seções de escuta, de leitura e de escrita.

Gráfico 5 - Dimensões de conhecimento da palavra - Vocabulário integrado



É importante destacar que a interação entre a escrita e a fala, como habilidades complementares e de igual relevância, serve, para o estudante, como estratégia de planejamento e organização. Entende-se, entretanto, que, mesmo que a fala seja planejada, é necessária a discussão de questões como marcas, registro, continuidade, a possibilidade de interrupção, de concordância ou discordância no momento da fala. Esses exemplos ilustram que pode ser apresentado ao estudante possibilidades de intervenção, de reformulação, enfim, de interação com os colegas. É possível perceber que, com a contextualização dos exercícios, questões ainda mais complexas surgem e precisam ser investigadas mais a fundo.

Quadro 5 - Níveis das atividades de vocabulário integrado por unidade

Atividades de vocabulário integrado tipificadas por unidade						
Unidade temática	Reconhecimento	Contextualização	Definição	Inter-relação	Aplicação	Exemplificação
Unit 1	1	1	-	-	-	-
Unit 2	-	1	-	-	3	-
Review 1	1	-	-	-	-	-
Unit 3	3	-	1	-	-	-
Unit 4	1	3	-	-	-	-
Review 2	-	-	-	-	-	-
Unit 5	-	-	1	-	-	-
Unit 6	1	-	1	-	-	-
Review 3	-	-	-	-	-	-
In Action 1	1	-	-	-	-	-
Preparing for exams	-	-	-	-	-	-
Unit 7	-	3	2	1	-	-
Unit 8	-	-	1	-	-	-
Review 4	-	-	-	-	-	-
Unit 9	1	-	1	-	-	-
Unit 10	-	-	2	-	1	-
Review 5	-	-	-	-	-	-
Unit 11	3	-	1	-	3	1
Unit 12	1	-	3	-	-	-
Review 6	-	-	-	-	-	-
In Action 2	-	-	-	-	-	-
Preparing for exams	-	-	-	-	-	-
Unit 13	1	-	2	1	-	-
Unit 14	1	1	3	-	-	-
Review 7	-	1	-	-	-	-
Unit 15	1	-	1	-	-	-
Unit 16	3	-	2	-	-	-
Review 8	-	-	-	-	-	-
Unit 17	-	-	1	-	-	-
Unit 18	-	-	1	-	1	-
Review 9	-	-	-	-	-	-
In Action 3	1	-	-	-	-	-
Preparing for exams	-	-	-	-	-	-
Total	20	10	23	2	8	1

É claro que o uso de determinada unidade lexical depende de diversos fatores relacionados ao contexto de uso, por isso percebemos que, diferente das atividades de vocabulário segregado, as atividades de vocabulário integrado acessaram todos os níveis de conhecimento da palavra, o que demonstra que, quando trabalhado a partir do texto, o léxico pode ser mais diversificadamente explorado. Mesmo que ainda haja um desequilíbrio, visto que há apenas um exercício que explora a exemplificação, é possível perceber a riqueza do trabalho com o léxico associado ao desenvolvimento das habilidades de escuta, escrita, leitura, compreensão, expressão oral, etc.

Assim, a partir do levantamento realizado, compreendemos que é importante acessar os mais diversos níveis de reconhecimento da palavra, antes mesmo de estudá-la de maneira integrada ao texto, possibilitando ao estudante reconhecer mais situações e possibilidades de interpretação ou aplicação da palavra. Para isso, é necessário que o próprio material didático ofereça essa diversidade, pois é essa vastidão que pode proporcionar o efetivo desenvolvimento tanto da competência lexical quanto de outras habilidades necessárias para o uso concreto da língua.

### **4.3 Estratégias de ensino de vocabulário**

Ensinar vocabulário e desenvolver a competência lexical depende de diversos processos, desde reconhecer, nomear as coisas, definir palavras, categorizá-las, construir uma teia de palavras, perceber contextos de uso, aplicação, relacionar os termos com outras palavras, expressões e situações. Para quem aprende o inglês como língua estrangeira, esses processos podem ser ainda mais complexos, pois, como afirma Thornbury (2007, p.18), o aluno precisa desenvolver uma espécie de léxico mental alternativo, que envolve a aprendizagem de um novo sistema conceitual para que seja possível construir uma nova teia de palavras, significados, usos, sendo necessário estabelecer relações socioculturais, esbarrando, muitas vezes, com aspectos culturais que exigem mais de uma estratégia de ensino dessas palavras.

Thornbury (2007, p. 105) elenca alguns princípios chave para o efetivo desenvolvimento da competência lexical. Primeiro, afirma ser necessário que o estudante tome diversas e sucessivas decisões em relação às palavras. Também orienta que sejam realizadas tanto tarefas produtivas (*speaking and writing*) quanto receptivas (*listening and reading*). Além disso, sustenta que o uso de atividades deve ser criterioso, propondo atividades envolventes que estimulem o protagonismo e iniciativa dos alunos. Por exemplo, Jogos que chamam a atenção para palavras recém-aprendidas geralmente estimulam a recordação por meio de adivinhação e categorização. O autor classifica as atividades de tomada de decisão como: i) identificação, ii) seleção, iii) correspondência, iv) ordenação, v) classificação e vi) sequenciamento. Já os exercícios de produção são divididos entre as que requerem i) a conclusão de frases e textos e ii) a criação de frases e textos.

As atividades de vocabulário podem ser classificadas em várias categorias com base em seu propósito e abordagem para ensinar e aprender novas palavras. Essas classificações podem se sobrepor, e diferentes pesquisadores, produtores de materiais podem usar



terminologia diferente. É importante destacar, entretanto, que ensinar palavras de maneira eficaz geralmente envolve uma combinação de atividades para atender a diferentes estilos de aprendizado e reforçar o conhecimento de novas palavras em vários contextos. De acordo com Parry (1997, apud MOREIRA, 2000, p.60), é preciso discutir estratégias e criar exercícios que não somente facilitem a aprendizagem de determinadas palavras como também permitam ao aprendiz abordar o vocabulário de maneiras diversas, que atendam às diferenças individuais. Além disso, acredita-se que criar uma experiência de aprendizagem que engaje e desperte o interesse dos alunos seja imprescindível para promover significativa aquisição e retenção do vocabulário proposto.

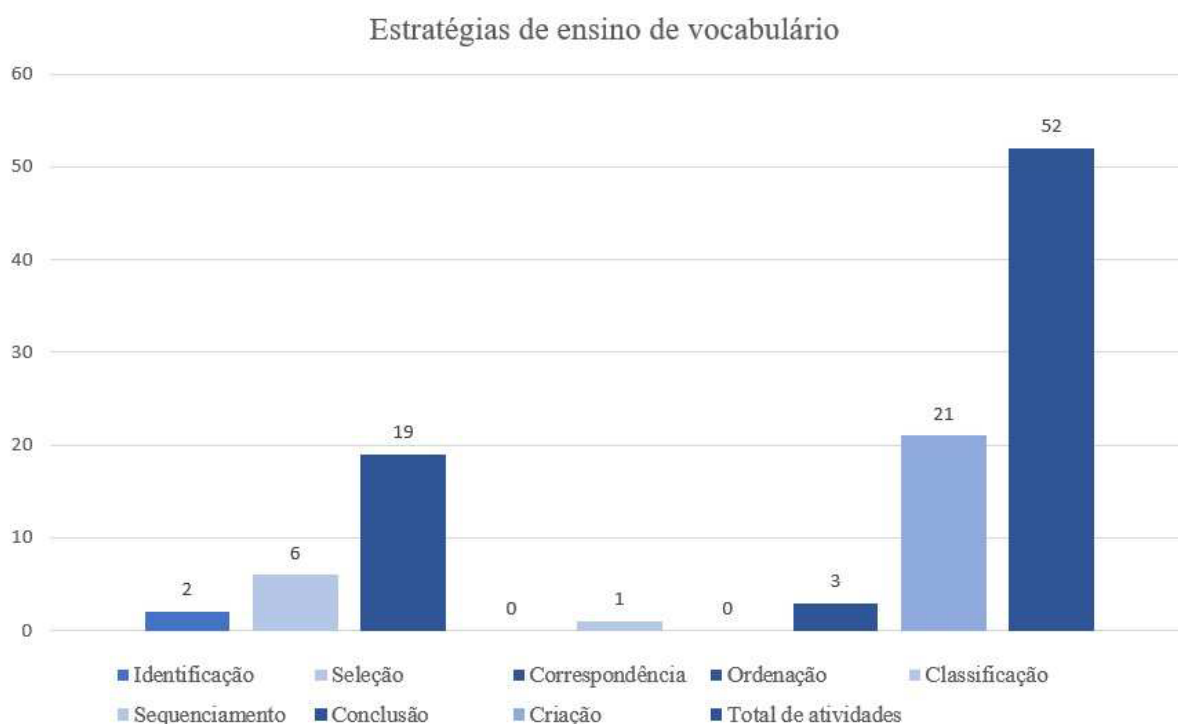
Thornbury (2002, p.3) reforça o caráter complexo do ensino do léxico e sugere que conhecer como as palavras podem ser descritas e categorizadas auxiliam na decisão sobre como ensiná-las. Para justificar a difícil tarefa de promover o desenvolvimento da competência lexical, elenca (2007, p.3-10) diversas possibilidades de variação e classificação de palavras e aspectos a serem explorados, como classe, família, formação, itens lexicais, colocações, homonímia, polissemia, sinonímia e antonímia, hponímia e campos lexicais. Todos esses aspectos que podem compor uma palavra colaboram para representar a complexidade do tema. No nível mais básico, conhecer uma palavra envolve conhecer sua forma e seu significado. Entretanto, diante de tantos fatores que influenciam o aprendizado, diferentes estratégias precisam ser exploradas. Thornbury (2002, p.25) destaca aspectos que influenciam o desenvolvimento do léxico: a repetição (o número de vezes que as palavras são recuperadas), o intervalo de tempo em que isso acontece, o ritmo a que se dá, o uso (a profundidade cognitiva do uso do vocabulário), a organização pessoal mental (a imagem mental da palavra), o uso de estratégias de memorização (como as mnemônicas) e a motivação (a atenção e a parte afetiva).

Neste trabalho é utilizada a classificação proposta na análise das atividades da seção que se destina à ativação de conhecimentos prévios e de apresentação de vocabulário, *Let 's Start*, e também nas atividades de vocabulário integrado encontradas nas demais sessões. O desenvolvimento do léxico perpassa outras habilidades e deve ser contínuo, pois, assim como afirma Gil (2016, p. 450), após a exposição ao vocabulário significativo de maneira contextualizada, o trabalho com as palavras não se encerra. É preciso ainda destacar outros aspectos fundamentais dos itens lexicais que são aprendidos com apoio da atividade de leitura, como as relações paradigmáticas e sintagmáticas da unidade lexical, sua adequabilidade, o valor de seus derivativos do ponto de vista da morfologia, a alternância

vocálica como fator de constituição de sentido, entre outros importantes pontos que podem ser explorados..

A partir da análise da seção *Let's Start*, do material *Anytime! Always ready for education*, que se dispõe a ativar o conhecimento prévio dos alunos e explorar o vocabulário que perpassa o conteúdo de toda a unidade, é possível observar o predomínio de determinadas estratégias utilizadas nas atividades e ausência de outras que poderiam ter sido exploradas. É notável o uso de uma recorrente fórmula: exercício de correspondência somada à uma atividade de criação. É em razão dessa repetição que se ainda seja necessário voltar a destacar a importância da diversidade de estratégias na aquisição e desenvolvimento de habilidades essenciais para o efetivo uso do vocabulário ensinado e da própria língua. Assim, pensando em uma melhor visualização e compreensão acerca da organização das atividades no material didático propõe-se o seguinte gráfico:

Gráfico 6 - Estratégias de ensino de vocabulário segregado



Considera-se importante ainda observar a frequência e variação de atividades por unidade, pois assim acredita-se ser possível visualizar a necessidade de oferecer diferentes estratégias de ensino e prática com o léxico. Assim, em resumo, a unidade 1 apresenta duas atividades, as duas de seleção. A segunda, apresenta duas, uma de correspondência e outra de criação. Na sequência, a terceira, dispõe de três atividades, sendo uma de identificação, uma

de seleção e a última de correspondência. A quarta, duas atividades, uma de correspondência e outra de criação. A unidade 5, segue com duas atividades, uma de correspondência e uma de criação, enquanto a sexta oferece seis atividades: duas de correspondência, uma de classificação, uma de conclusão e duas de criação.

Na unidade 7 estão expostas três atividades: duas de correspondência e uma de criação. Já a oitava unidade apresenta apenas atividades de produção, sendo uma de conclusão e a outra de criação. Na nona, nos deparamos com duas atividades de criação, e, na décima, são apresentadas duas atividades de correspondência e duas de criação. A unidade 11 conta com três atividades: duas de correspondência e uma de criação; e assemelha-se à décima segunda, seguindo o mesmo padrão. Essa descrição repetitiva, demonstra a estabilidade da seção *Let's Start*, propiciando, se considerados os aspectos da repetição e da familiaridade, maior perspectiva de autonomia do estudante na realização das atividades.

Na unidade 13 estão dispostas três atividades de criação, uma de seleção e outra de conclusão; a 14, uma de correspondência e uma de criação; e a 15, uma de seleção e uma de correspondência. A décima sexta unidade propõe três exercícios: um de seleção, um de correspondência e um de criação; a décima sétima apenas uma de correspondência e uma de criação; e a última, décima oitava, uma de identificação, uma de correspondência e uma de criação. Para melhor visualização do padrão de atividades, foi organizado o quadro 6, que quantifica as atividades de acordo com a estratégia utilizada em cada uma das unidades.

Quadro 6 - Atividades de vocabulário segregado tipificadas por unidade

Atividades de vocabulário segregado tipificadas por unidade								
Unidade temática	Identificação	Seleção	Correspondência	Ordenação	Classificação	Sequenciamento	Conclusão	Criação
Unit 1	-	2	-	-	-	-	-	-
Unit 2	-	-	1	-	-	-	-	1
Unit 3	1	1	1	-	-	-	-	-
Unit 4	-	-	1	-	-	-	-	1
Unit 5	-	-	1	-	-	-	-	1
Unit 6	-	-	2	-	1	-	1	2
Unit 7	-	-	2	-	-	-	-	1
Unit 8	-	-	-	-	-	-	1	1
Unit 9	-	-	-	-	-	-	-	2
Unit 10	-	-	2	-	-	-	-	2
Unit 11	-	-	2	-	-	-	-	1
Unit 12	-	-	2	-	-	-	-	1
Unit 13	-	1	-	-	-	-	1	3
Unit 14	-	-	1	-	-	-	-	1
Unit 15	-	1	1	-	-	-	-	-
Unit 16	-	1	1	-	-	-	1	1
Unit 17	-	-	1	-	-	-	-	1
Unit 18	1	-	1	-	-	-	-	2
Total	2	6	19	0	1	0	4	21

É relevante observar que não houve nenhuma proposta de atividade de ordenação nem de sequenciamento, havendo predominância das atividades de correspondência entre termos escritos e imagens e de criação de textos ou frases orais. As atividades de identificação e classificação são raras. Nota-se também que a unidade 6 é a que apresenta maior número de estratégias e também de atividades. É preciso destacar ainda que uma atividade pode utilizar mais de uma estratégia na sua realização, entretanto, nesta classificação, opta-se por verificar a preponderância a partir do objetivo da atividade. Assim, cada atividade é classificada a partir do seu potencial de aprimoramento em apenas uma categoria.

Com base nesta descrição e análise, não é possível ter uma percepção de aprendizagem, visto que não é julgada a efetividade da estratégia utilizada; mas é possível traçar um mapeamento que tente capturar percepções sobre a diversidade das atividades de apresentação de vocabulário e o potencial desenvolvimento de habilidades de uso da língua inglesa a partir da variedade de experiências dispostas. Quanto maior a exposição dos estudantes a diferentes experiências com palavras, maior a probabilidade de conhecer contextos e usos.

Uma estratégia repetida na seção voltada para a compreensão de leitura, chamada *Reading*, especificamente na subseção *As you read*, foi a correspondência entre itens lexicais em inglês e sua tradução na língua portuguesa (figura 17), sugerindo ao aluno que retorne ao texto, sempre situando-o em relação a linha onde o termo pode ser encontrado, para que seja possível associar à definição adequada. Assim, em relação à dimensão de conhecimento temos uma atividade no nível de definição, quanto à estratégia utilizada, a correspondência.

Figura 17 - Estratégia de correspondência e definição

5. The words below are from the text on page 75. Use your notebook to match them to their meanings in Portuguese.  
a. III; b. IV; c. I; d. II; e. V; f. VI
- |                       |  |
|-----------------------|--|
| a. labels (l. 5)      | I. com baixo teor de gordura             |
| b. counterpart (l. 8) | II. com alto teor de gordura             |
| c. low-fat (l. 12)    | III. rótulos; etiquetas                  |
| d. full-fat (l. 12)   | IV. correspondente, equivalente, similar |
| e. serving (l. 13)    | V. porção                                |
| f. taste (l. 14)      | VI. ter (um certo) sabor                 |


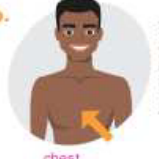

A mesma dimensão e idêntica estratégia foram utilizadas de forma diferente ao longo das unidades. Em outros momentos, a combinação de correspondência e definição aparece de maneira diferente. A figura 18 ilustra ser necessário realizar o mesmo processo, porém realizando a associação à definição da palavra em inglês. Na unidade 10 (figura 19), o material utilizou dois exercícios de prática lexical: primeiro a correspondência entre as palavras e imagens e, depois, a correspondência entre expressões e definições.

Figura 18 - Estratégia de correspondência e definição

2. You are going to listen to someone giving tips for a job interview. Before that, take a look at some words that you will hear and, in your notebook, match them to their meanings.
- a. I; b. V; c. III; d. VI; e. II; f. IV
- employer
  - HR
  - dress code
  - job description
  - CV
  - cover letter
- a person or organization that employs people.
  - curriculum vitae.
  - a set of rules about the clothes you should wear at the workplace.
  - a letter that contains information about a job candidate, such as education, skills and experience.
  - human resources.
  - a list of tasks and responsibilities involved in a job.

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.113.

Figura 19 - Estratégia de correspondência e definição

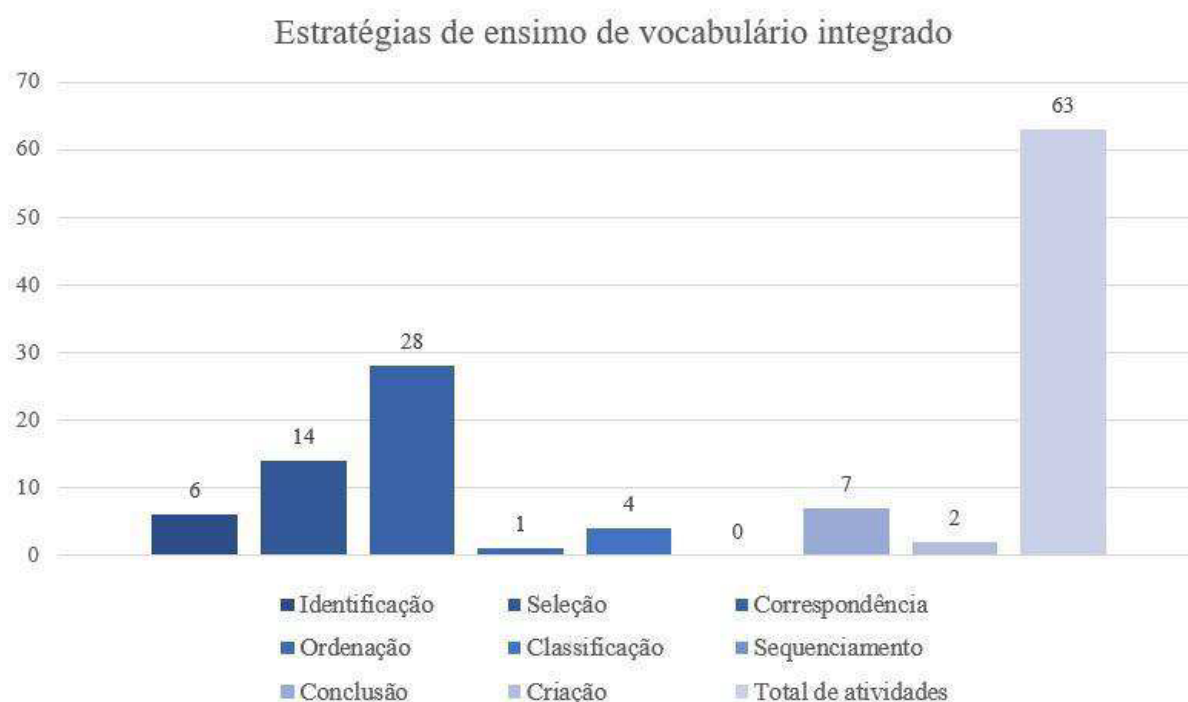
8. Read the following expressions taken from the text. In your notebook, match the words in **bold** to the correct picture. ( NÃO ESCRVA NESTE LIVRO )
- “[...] get all kinds of things off my **chest**.” (l. 13-14)
  - “[...] sitting at home with my chin in my **hands** [...]” (l. 19-20)
- a.  chin
- b.  chest
- c.  hands
9. Read the expressions again and use your notebook to match them to their meanings.
- a. I; b. I
- “[...] get all kinds things off my chest.” (l. 13-14)
  - “[...] sitting at home with my chin in my hands [...]” (l. 19-20)
- To be bored.
  - To talk about something that worries you.

Fonte: *Anytime! Always Ready for Education*, p.154.

É importante destacar essas diferenças dentro das similaridades para ilustrar que visualizar em números a repetição de estratégias e de dimensões de vocabulário acessadas não implica necessariamente na reprodução exata do tipo de atividade, visto que existem infinitas possibilidades de trabalho com as mesmas estratégias ou dimensões de ensino de vocabulário. Assim, a sequência de exercícios disposta acima demonstra que a organização dos dados e concentração de estratégias não implica obrigatoriamente em atividades idênticas. Diante do fato que os estudantes veem e pensam o mundo de maneira diferente, quanto mais as palavras, as expressões e os conceitos forem explorados, mais concreta se torna a perspectiva da comunicação.

Em relação às atividades de ensino integrado do léxico, das sessenta e três analisadas, a maior ocorrência foi, assim como nas de trabalho segregado, da estratégia de correspondência, com vinte e oito catalogações. Em segundo ficaram os exercícios de seleção, com catorze tarefas, seguidos dos de conclusão, atividades de produção, que geralmente propõem que os estudantes completem frases ou textos. Foram detectadas seis atividades que exploram a estratégia de identificação e quatro de classificação. Com duas e apenas uma ocorrência, observamos as estratégias de criação e ordenação, consecutivamente. Nenhuma atividade de sequenciamento foi observada.

Gráfico 7 - Estratégias de ensino de vocabulário integrado



Entretanto, apesar de verdadeira a possibilidade de variar as atividades utilizando as mesmas estratégias e dimensões, percebeu-se que não é exatamente o que ocorre. Os dois tipos de atividade tendem a repetir o mesmo padrão. Nas atividades de escuta e compreensão, muitas vezes foi explorado o reconhecimento de termos, fazendo a relação entre a palavra ou expressão escrita e falada, por meio da estratégia de seleção: as opções foram dadas para que, dentre os elementos dispostos, fosse indicado o correto. Em outros momentos, os alunos foram expostos ao áudio e precisaram completar as frases, sendo utilizada uma estratégia diferente, no caso, de conclusão. As atividades foram ainda organizadas em um quadro com o objetivo de visualizar a organização das atividades nas unidades.

Quadro 7 - Atividades de vocabulário integrado tipificadas por unidade

Atividades de vocabulário integrado tipificadas por unidade								
Unidade temática	Identificação	Seleção	Correspondência	Ordenação	Classificação	Sequenciamento	Conclusão	Criação
Unit 1	-	1	1	-	-	-	-	-
Unit 2	-	2	-	-	1	-	1	-
Review 1	1	-	-	-	-	-	-	-
Unit 3	1	-	2	-	-	-	1	-
Unit 4	-	2	-	-	-	-	-	-
Review 2	-	-	-	-	-	-	-	-
Unit 5	-	-	1	-	-	-	-	-
Unit 6	-	1	1	-	-	-	-	-
Review 3	-	-	-	-	-	-	-	-
In Action 1	-	1	-	-	-	-	-	-
Preparing for exams	-	-	-	-	-	-	-	-
Unit 7	-	1	3	-	2	-	-	-
Unit 8	-	-	1	-	-	-	-	-
Review 4	-	-	-	-	-	-	-	-
Unit 9	-	-	2	-	-	-	-	-
Unit 10	-	-	3	-	-	-	-	-
Review 5	-	-	-	-	-	-	-	-
Unit 11	1	1	2	-	1	-	2	1
Unit 12	-	1	3	-	-	-	-	-
Review 6	-	-	-	-	-	-	-	-
In Action 2	-	-	-	-	-	-	-	-
Preparing for exams	-	-	-	-	-	-	-	-
Unit 13	1	1	1	-	-	-	-	1
Unit 14	1	1	2	-	-	-	1	-
Review 7	-	-	-	-	-	-	1	-
Unit 15	1	-	1	-	-	-	-	-
Unit 16	-	1	3	-	-	0	1	-
Review 8	-	-	-	-	-	-	-	-
Unit 17	-	-	1	-	-	-	-	-
Unit 18	-	1	1	-	-	-	-	-
Review 9	-	-	-	-	-	-	-	-
In Action 3	-	-	-	1	-	-	-	-
Preparing for exams	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	6	14	28	1	4	0	7	2

Algumas unidades, como a sétima, apresentaram um número mais elevado de atividades, porém compreende-se que tal fato pode estar relacionado até mesmo à complexidade temática. A unidade 7, por exemplo, trata do futuro das profissões, e deve nomear as ocupações, tema que pode estimular a necessidade de proposição de exercícios de

leitura, escuta e escrita com foco lexical. Já a unidade 5, aborda a questão alimentar e tem apenas um exercício integrado e um segregado. Nesse caso, o foco da unidade é apresentar a formação do comparativo, utilizando a alimentação como elemento a ser comparado. Seria importante maior esforço para nomear alimentos ou adjetivos capazes de descrever palavras relacionadas à rotina alimentar. Sugere-se que o próprio material enriqueça o desenvolvimento linguístico dos estudantes tornando esse vocabulário acessível por meio da adaptação ao contexto e aplicação prática de vocabulário.

Entendemos que é necessário ensino implícito e explícito e emprego de diversas estratégias de ensino do vocabulário para que sejam construídas oportunidades efetivas de uso da língua. É por isso que compreende-se que o uso ou não uso de estratégias variadas pode ser considerado como evidência de proposta de ensino, de engajamento dos estudantes e autonomia dos mesmos nas resoluções das demais atividades propostas no decorrer da unidade. É a partir de experiências diferentes que será possível uma maior possibilidade de usos e prática. A partir do levantamento quantitativo das atividades é possível afirmar que os alunos deveriam ser levados a experiências mais distintas e significativas, efeito este que acreditamos estar relacionado à mobilização de estratégias de trabalho com o vocabulário, capazes de beneficiar a aprendizagem do estudante e o colocar em uma posição de protagonismo dentro de sala de aula.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de realizada a descrição e análise dos exercícios de apresentação de vocabulário, além dos pontos já destacados no decorrer deste texto, é possível tecer alguns comentários e esboçar conclusões importantes relacionadas ao ensino de vocabulário no material didático *Anytime Always Ready for Education*. Primeiro, é importante destacar que o trabalho com o léxico não se encerra nos exercícios analisados. Entretanto, neste trabalho, é considerado importante que a apresentação e trabalho com os itens lexicais, que inclusive são utilizados por toda a sequência didática, seja feito de forma diversa, havendo não apenas variedade, mas também uma progressão na elaboração e proposta dessas atividades pedagógicas, oferecendo aos estudantes diversas possibilidades de experiência com a palavra, de forma a favorecer o desenvolvimento e a consolidação da competência lexical. É preciso que tais exercícios ofereçam a possibilidade de participação, evolução e avaliação de desempenho dos estudantes, objetivando uma compreensão duradoura, a partir de objetivos de aprendizagem concretos e específicos, viabilizando diferentes aprendizagens e a superação das dificuldades existentes.

Também é essencial que as temáticas abordadas pelo material sejam de interesse e representem a atual diversidade e pluralidade cultural, apresentando textos autênticos e produção de gêneros variados, expondo imagens e demais estímulos intencionalmente organizados, visando maior engajamento dos estudantes. Destacamos, entretanto, que não nos referimos apenas aos temas transversais, esses já são exigidos pelo PNLD, mas incluímos exemplos que estejam de acordo com o contexto e vivência dos adolescentes, compreendendo as regionalidades. Sugerimos, por exemplo, que, no início de cada unidade, a imagem seja acompanhada por perguntas que proponham uma discussão sobre a imagem e o tema, para que seja possível acessar o conhecimento prévio dos estudantes. Assim, espera-se provocar nos alunos curiosidade e desejo de se posicionar diante das questões apresentadas pelo material, sendo esse posicionamento possível, em língua inglesa, através de um intenso e planejado trabalho com o vocabulário, visto que, ao construir um repertório linguístico será possível que a interação e construção do conhecimento, de forma gradativa, aconteça.

Dito isto, a partir dos dados coletados, compreende-se que é preciso refletir acerca da eficácia da incidência de atividades com o mesmo formato e classificação. As atividades de vocabulário segregado e integrado têm equivalente importância no desenvolvimento da competência lexical. Este ponto, que julgamos como positivo, por indicar uma tendência ao

tratamento lexical com base na concepção textual-interativa, pode não ser suficiente para que o léxico seja devidamente adquirido, utilizado e compreendido. Percebe-se, apesar do equilíbrio citado previamente, uma desproporção na distribuição dessas atividades. Algumas unidades apresentam um número elevado de estratégias oportunizadas ao estudante antes e durante a leitura, análise e produção de textos, muitas vezes em razão do próprio conteúdo sugerir maior proposição de atividades de trabalho com o léxico. Como exemplo, as unidades que, na seção de análise linguística, trabalham com formação de palavras, o trabalho com o léxico tende a ser mais intensivo, marca essa de um trabalho mais estrutural. A seção *Let's Start*, de vocabulário segregado, é bastante regular, apresentando pouca variação no número, na estratégia e na dimensão da palavra acessada. As atividades de vocabulário integrado, apesar de apresentarem constância e regularidade de algumas estratégias, apresenta maior variação explicada pela maior extensão e seções nas quais os exercícios podem ser explorados. A unidade 11 foi a que mais ampliou as possibilidades de estratégias e dimensões, e tinha como tópico de análise linguística o estudo de formação de palavras.

Nas atividades de vocabulário segregado, foi possível observar, de forma recorrente, a presença de atividades de associação entre termos expostos em um quadro e imagens dispostas abaixo do quadro apresentado. Poucas unidades não apresentaram esse padrão de atividade. O que se busca refletir neste espaço é que, por mais que aparentemente o aluno ganhe autonomia, visto que por repetidas vezes realiza o mesmo tipo de atividade, podendo compreender quase automaticamente o comando, não há dinamicidade, novidade e desafios no desenvolvimento da língua. Assim também acontece com a atividade de produção oral, que só não esteve presente na primeira unidade. Em todas as outras, os estudantes devem se organizar em grupos ou com outro colega para tentar responder aos questionamentos propostos, fazendo uso do vocabulário apresentado e/ou utilizando vocabulário prévio, por meio de um exercício de criação. Além de a repetição não promover oportunidades diferentes de uso, pode ainda tornar a realização das atividades mecânica e desmotivadora.

Nesse sentido, seguimos defendendo que quanto maior o número de estratégias utilizadas, mais ativo e dinâmico será o desenvolvimento lexical do estudante, demonstrando maior curiosidade, interesse, engajamento e autonomia para realizar, principalmente, as atividades de produção de textos orais e escritos e de leitura e compreensão presentes em todas as sequências didáticas. Pode-se, portanto, inferir que o interesse em apresentar vocabulário ao aluno, já no início da unidade, seja uma forma de preparação para as demais tarefas. Destacamos, entretanto, que as estratégias de apresentação inicial devem prezar pelo

domínio de um vocabulário chave, visto como fundamental, tendo o desenvolvimento lexical como fim, perpassando o trabalho por toda a unidade didática. Entende-se que a variedade de estratégias pode oferecer aos alunos múltiplas e interativas oportunidades de se envolverem em diferentes modalidades de aprendizagem, complementando tarefas de codificação com atividades práticas, facilitando a produção e a compreensão oral e escrita. Além disso, defende-se que outro elemento capaz de estimular o engajamento, auxiliar na preparação de ideias e informações e conectar o conhecimento de vocabulário ao tema, seria propor um mapeamento léxico-semântico, classificando o vocabulário de acordo com suas categorias e facilitando a utilização do vocabulário de acordo com o contexto nas demais atividades.

Assim, além de os exercícios propiciarem a apresentação, prática e fixação da aprendizagem, é importante que os estudantes sejam capazes de realizá-los com ou sem monitoramento, visando a construção de maior autonomia e interações diversas. Para isso, a apresentação e o trabalho com o vocabulário deve ser planejado para atingir os propósitos do trabalho do capítulo como um todo. Também é necessário que as atividades propostas sejam significativas e atinjam diferentes níveis de complexidade, acessando diferentes dimensões de conhecimento das palavras. Para que os estudantes assumam um papel mais ativo nas aulas, além de ser essencial a variação nas interações, os enunciados devem ser voltados para o contexto de uso do material. No caso dos livros distribuídos nas escolas públicas, eles devem levar em consideração o fato de os estudantes não escreverem nas páginas do próprio livro, assim, é importante que os enunciados sejam propostos e direcionados para a resolução das atividades no caderno ou em outro artefato, não sendo possível apenas inserir a sugestão no enunciado mas sim entendendo ser necessário adaptá-los para que faça sentido a transposição da atividade para o outro suporte. Dessa maneira, o intermédio do professor não será imperativo e nem o sentido final da atividade.

Partindo das observações realizadas e diante da destacada importância do léxico no ensino e aprendizagem de uma língua, da percepção de relevância em propor pesquisas sobre o papel do léxico nesse processo e da valia do livro como recurso didático, pensamos, assim como Neves (2021, p.186) explica, que um ensino proveitoso do léxico deve ocorrer pela apropriação da palavra e de seus usos, visto que, a partir dos sentidos possibilitados pelo léxico, o aluno será capaz de realizar escolhas conscientes e coerentes de seleção vocabular e também de organizar textos adequadamente. Thornbury (2007, p.12) defende que uma palavra é um fenômeno muito mais complexo do que usualmente consideramos, carregando diferentes funções. Algumas carregando significado gramatical enquanto outras carregam uma maior

carga informativa. A mesma palavra pode ter diferentes formas e significados sobrepostos. Palavras podem ter significados similares, opostos e podem ter o mesmo ou significado similar, mas serem usadas em contextos diferentes ou para gerarem diferentes efeitos. Os exemplos citados são capazes de ilustrar a complexidade do léxico e sugerem a necessidade de compreender como ensinar e de oferecer uma variedade de fontes lexicais, além de indicar ser fundamental contar com uma abordagem do léxico que favoreça o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual.

Por fim, refletimos e propomos que, além de ser necessário apresentar variedade e sistematização das atividades de apresentação de vocabulário, também sejam inseridas, no material do estudante ou do educador, propostas de avaliação do vocabulário adquirido, visto que a aquisição de vocabulário é uma referência para a proficiência linguística, que envolve habilidades de escrita, leitura, audição e fala. O efetivo uso da língua, no que diz respeito ao vocabulário, vai depender de fatores como extensão, nível de compreensão, capacidade de escolha, entre outras aptidões que apenas serão desenvolvidas por meio do acesso às mais diversificadas estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, defende-se ser necessário que os materiais proponham a avaliação desse conteúdo ou daquilo que está sendo ensinado, antes mesmo do momento da produção. É claro que o professor, diante do seu contexto particular pode e deve lançar mão de formas de avaliar como está ocorrendo o processo de desenvolvimento lexical do aluno, entretanto sugere-se que o próprio material inclua esta etapa como parte desse processo de ensino.

Ademais, diante dos dados apresentados, é possível verificar a necessidade de ampliação e maior constância na proposição de atividades de apresentação de vocabulário, com a oferta de cursos, oficinas ou disciplinas e atendimentos individuais voltados para o ensino de leitura e escrita. Essa expansão contribuiria para a formação dos alunos, que devem ser mais abrangentes, possibilitando o compartilhamento de experiências e materiais, assim como fortalecimento do diálogo interinstitucional para que essas iniciativas sejam expandidas. Com maior domínio do vocabulário, é provável que estudantes tenham maior participação nas demais atividades discursivas e maior engajamento com a construção de conhecimento, tornando o desenvolvimento efetivo da língua uma realidade cada vez mais próxima. Pesquisas futuras, orientadas no sentido de compreender a importância dessas atividades na aprendizagem, poderão indicar caminhos para a utilização pedagógica eficiente do ensino de léxico para o uso da língua inglesa e de outras línguas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. C. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARAÚJO, L. B. *O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37797/1/DISSERTA%20Laryssa%20Barros%20Ara%20bajo.pdf>. Acesso em: 06/11/2022

AZEVEDO, B. et. al. Vocabulário em Inglês como língua estrangeira: um breve estado da arte no Brasil. *Estudos Anglo Americanos*, ARAPUI, Santa Catarina, v. 46, n. 2, p. 62 - 94, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/37336431/VOCABUL%20EM\\_INGL%20AS\\_CO MO\\_L%20DNGUA\\_ESTRANGEIRA\\_UM\\_BREVE\\_ESTADO\\_DA\\_ARTE\\_NO\\_BRASI L](https://www.academia.edu/37336431/VOCABUL%20EM_INGL%20AS_CO MO_L%20DNGUA_ESTRANGEIRA_UM_BREVE_ESTADO_DA_ARTE_NO_BRASI L). Acesso em: 06/11/2022.

BAIÃO, F. S. *Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira*. 2017. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-12062018-122208/pt-br.php>. Acesso em: 06/11/2022.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (2), 81-118, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. *Léxico e vocabulário fundamental*. São Paulo: Alfa, 40: 27-46, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994/3664>. Acesso em: 06/11/2022

BIDERMAN, M. T. C.. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 35-37, June 2006. Available from <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000200014&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06/11/2022

BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e lexicografia. *Tradterm*, 7, 153-181, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147>. Acesso em: 06/11/2022

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 06/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021*. Brasil, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf) Acesso em 06/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 05/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 05/06/2021.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: [https://www.ibilce.unesp.br/Home/LaboratorioEditorial/labeditorial\\_dconsolo\\_20170111\\_pdf\\_internet.pdf](https://www.ibilce.unesp.br/Home/LaboratorioEditorial/labeditorial_dconsolo_20170111_pdf_internet.pdf). Acesso em: 06/11/2022

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) Acesso em: 01/02/2017.

DIAS, E. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. Uberlândia: *Olhares & Trilhas*, vol. 4, p.27-35, 2004. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/article/view/3564>. Acesso em: 06/11/2022

DECARRICO, J. Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (pp. 285-299). Boston: Heinle & Heinle, 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/17844286/Teaching\\_and\\_Learning\\_Vocabulary\\_Some\\_Practical\\_Suggestions](https://www.academia.edu/17844286/Teaching_and_Learning_Vocabulary_Some_Practical_Suggestions). Acesso em: 04/11/2022

Elyas, T., & Alfaki, I. *Teaching vocabulary: The relationship between techniques of teaching and strategies of learning new vocabulary items*. Toronto: English Language Teaching, 7(10), 40-56, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075961.pdf>. Acesso em: 06/11/2022

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org.). *O Léxico em estudo*: Faculdade de Letras, 2006. Disponível em: [https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/ferraz\\_aderlande-a-inovac3a7c3a3o-lexical-e-a-dimensc3a3o-social-da-lc3adngua.pdf](https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/ferraz_aderlande-a-inovac3a7c3a3o-lexical-e-a-dimensc3a3o-social-da-lc3adngua.pdf). Acesso em: 06/11/2022

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: [https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila\\_-\\_metodologia\\_da\\_pesquisa1.pdf](https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila_-_metodologia_da_pesquisa1.pdf). Acesso em: 11/11/2022

GATTOLIN, S. R. B. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: 1998. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1327424>. Acesso em: 06/11/2022

GIL, B. D. Ensino de vocabulário e competência lexical. Niterói: *Gragoatá*, n. 40, p. 445-464, 1. sem. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33392/19379>. Acesso em: 06/11/2022

HOEY, M. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: 2005.

ISQUERDO, A. N. e KRIEGER, M. G. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, vol. II, Editora UFMS, Campo Grande, MS, 2004. Disponível em:

[https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3554/1/AS%20CI%C3%80NCIAS%20DO%20L%C3%89XICO\\_\\_novo\\_web.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3554/1/AS%20CI%C3%80NCIAS%20DO%20L%C3%89XICO__novo_web.pdf). Acesso em: 06/11/2022

KASUYA, M. *Focusing on Lexis in English Classrooms in Japan: Analyses of Textbook Exercises and Proposals for Consciousness-raising Activities*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Artes da Universidade de Birmingham, Birmingham: 2000. Disponível em:

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRIEGER, M. da G. Heterogeneidade e dinamismo do léxico: impactos sobre a lexicografia. *Confluências*, n. 46, 1o semestre, Rio de Janeiro, 323-334, 2014. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/download/22/12>. Acesso em: 06/11/2022

LEAL, A. A. *Exercícios de vocabulário: o léxico no livro didático*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7907/1/arquivo8127\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7907/1/arquivo8127_1.pdf). Acesso em: 06/11/2022

LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As\\_Palavras.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As_Palavras.pdf). Acesso em: 06/11/2022

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua\\_estrangeira\\_leffa.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf). Acesso em: 06/11/2022

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod\\_resource/content/1/LE\\_GOFF\\_HistoriaEMemoria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf). Acesso em: 13/11/2022.

LEWIS, M. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

MALLMANN, M. T. *A BNCC na prática: o ensino de língua inglesa pautado por projetos pedagógicos*. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2356>. Acesso em: 06/11/2022

MINAYO, M. C. de. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. - 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 14/11/2022.

NATION, P. Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 2005. Disponível em: [https://www.asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_pn.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf). Acesso em: 06/11/2022

NEVES, J. H. N. *Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018*. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37698/1/TESE%20Jos%c3%a9%20Herbertt%20Neves%20Florencio.pdf>. Acesso em: 06/11/2022

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: 48(1): 53-69, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hHBFRJxkySbzCs43F3JRWss/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06/11/2022

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Travessias*, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 23 out. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Nova Hamburgo: Freevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15/11/2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. C. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 06/11/2022

REIS, P. N. de S.; PROCÓPIO, R. B.; REIS, R. T. C. O uso de dicas multimodais para inferência lexical em língua inglesa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.]*, v.19, n.1, p.15–38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26459>. Acesso em: 6 nov. 2022.

RESENDE, P. de. O tratamento dado às expressões idiomáticas em sala de aula. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_250.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_250.pdf). Acesso em: 06/11/2022

RIO-TORTO, G. M. O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In: Maria Francisca Athayde, ed. lit., *Estudos sobre o léxico e gramática*, nº 23, Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra: 2006. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/13412/1/O%20L%C3%A9xico%20%3A%20sem%C3%A2ntica%20e%20gram%C3%A1tica%20das%20unidades%20lexicais.pdf>. Acesso em: 06/11/2022

ROCHA, A. L.; CORSINO, T. de S.; TAGATA, W. M. Verificando a importância de atividades de fonética e de fonologia de língua inglesa na coleção “WAY TO GO!” (PNLD 2018). São Paulo: *Revista Trama*, Volume 15, Número 34, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20961>. Acesso em: 06/11/2022

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 14/11/2022.



SARMENTO, Simone; LAMBERTS, Denise von der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. Vitória: *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 10 n. 17, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>. Acesso em: 06/11/2022

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. 326f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_22aa7dac4f1d2807acf160a67a8120c2](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_22aa7dac4f1d2807acf160a67a8120c2). Acesso em: 06/11/2022

SOUZA, V. C. de. *O vocabulário básico do português no processo de aquisição da língua materna*. São José do Rio Preto: Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, [s.n.], 2005. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86598/souza\\_vc\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86598/souza_vc_me_sjrp.pdf?sequence=1). Acesso em: 06/11/2022

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

THORNBURY, Scott. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson, 2002.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*. v.8, n.1, p. 15-49, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v8n1/luciane.pdf> Acesso em: 06/11/2022

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acesso em: 06/11/2022

ZILLES, M. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25234/000301157.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06/11/2022.