



## FORMAÇÃO DOCENTE E DICIONÁRIO ESCOLAR

Luan Talles de Araújo Brito<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva discutir a formação docente em relação ao trabalho com o dicionário escolar em sala de aula. No referencial teórico, destacam-se os postulados de García (1999), Nóvoa (2001), Amorim (2003), Damin (2005), Gomes (2007), Imbernón (2009), Dargel (2011), Nascimento (2013), entre outros autores. Os resultados apontam que nenhum dos professores investigados entraram em contato, em seus cursos de licenciatura, com alguma discussão envolvendo o dicionário escolar e o seu uso pedagógico. Por outro lado, os professores afirmaram terem participado de formações continuadas que, direta ou indiretamente, forneceram subsídios ou motivaram o trabalho com a obra lexicográfica em sala de aula. Apesar disso, ambos os sujeitos pesquisados demonstraram desconhecerem o PNLD – Dicionários, documento importante que fornece subsídios para a seleção e o trabalho com o dicionário em sala de aula, o que revela a necessidade de uma maior divulgação dos saberes da Metalexigrafia Pedagógica no âmbito da formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação docente, dicionário escolar, Metalexigrafia Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão que exige do sujeito professor uma gama variada de saberes, haja vista a complexidade de elementos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem. Não é de hoje que novas demandas são associadas ao fazer docente tendo em vista as demandas sociais e educacionais. Por essa razão, é crescente o número de pesquisas que se dedicam a investigar temas relacionados à formação docente, seja a inicial ou a continuada, uma vez que a formação de professores pode repercutir significativamente na qualidade da educação.

O presente artigo é fruto de uma releitura dos resultados obtidos em nossa tese de doutorado, da qual fizemos um recorte focalizando especificamente questões relacionadas à formação docente no que diz respeito aos dicionários escolares e ao seu uso pedagógico. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é discutir a formação docente em relação ao trabalho com o dicionário escolar em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Pau dos Ferros. E-mail: [luan.brito@ifrn.edu.br](mailto:luan.brito@ifrn.edu.br).



## METODOLOGIA

O presente artigo constitui-se como um recorte de uma pesquisa de campo que realizamos durante o Doutorado em Letras, do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Neste sentido, revisitamos e analisamos no tópico “Resultados e Discussão” dados coletados em um dos instrumentos de pesquisa aplicados, qual seja: entrevista individual semiestruturada. Destacamos, de antemão, que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da referida instituição de ensino superior, foi aprovada e os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, no qual permitiram o uso dos dados por eles fornecidos para fins de pesquisa e divulgação acadêmica.

Sendo assim, manteremos sigilo quanto à identidade pessoal dos participantes da pesquisa, bem como quanto ao nome da escola onde os dois exerciam o magistério. Para tanto, será utilizada a codificação *João* e *Maria*, em referência aos informantes. Apenas a título de contextualização, para situar o leitor acerca dos sujeitos investigados, gostaríamos de ressaltar algumas informações acerca do perfil deles, as quais foram obtidas em 10 de agosto de 2017, quando ocorreu a aplicação do questionário:

QUADRO 01: Perfil dos professores pesquisados

<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de conclusão da licenciatura</b>	<b>Titulação máxima</b>	<b>Tempo de exercício docente</b>	<b>Série em que leciona</b>
<i>João</i>	32 anos	2010	Especialista	02 anos	5º ano
<i>Maria</i>	52 anos	2005	Especialista	30 anos	5º ano

Fonte: Adaptado de Brito (2019)

Sendo assim, destacamos que ambos atuavam no 5º ano do ensino fundamental. Além disso, no que tange à faixa etária, havia uma diferença máxima de 20 anos entre os docentes investigados. Quanto ao término da licenciatura em Pedagogia, percebemos que os dois professores se graduaram no início da primeira década do século XXI.

Havia, ainda, um contraste expressivo com relação ao tempo de exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Maria atuava há mais tempo do que João no referido nível de ensino, totalizando, assim, uma diferença máxima de 28 anos de experiência entre eles.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Há algum tempo, o perfil docente tem passado por mudanças, tendo assumido diferentes atribuições antes não associadas a ele, tendo em vista as novas exigências sociais e, em consequência, educacionais. Em face disso, tornou-se o cada vez mais comum o desenvolvimento de pesquisas acerca da formação de professores, problematizando, especialmente, a indissociabilidade entre formação docente e qualidade de ensino, já que a profissionalização do ensino exige, evidentemente, uma atenção particular para a formação do principal sujeito responsável pelo seu planejamento e execução, o professor. Por outro lado,

Quando nos deparamos com as propostas de formação das instituições superiores (licenciaturas) direcionadas aos professores, nota-se a fragilidade dessas propostas educativas, especialmente pela intenção de fornecer um ensino aligeirado. É na saída dos bancos universitários e no ingresso do mercado de trabalho, que os professores se deparam com as dificuldades (CAMPOS, 2016, p. 44).

Nesse sentido, podemos perceber a crítica realizada por Campos (2016) em relação à fragilidade da formação inicial de professores, destacando as dificuldades pelas quais os docentes recém-formados encontrarão em sala de aula, que muitas vezes não foram contempladas na licenciatura que concluíram. Apesar disso, não podemos negar o empenho das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em minimizar ou solucionar esse problema, principalmente quando elas planejam e executam programas e projetos direcionados para a formação inicial de professores, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica, dentre outras ações.

Por esse ângulo, é preciso reconhecer que já existe uma política nacional voltada para a discussão e a melhoria no que concerne à formação docente. Todavia, um questionamento importante para quem adentra a discussão aqui iniciada é o seguinte: o que seria, de fato, formação docente? Para García (1999), o conceito de formação está associado à ideia de construção de saberes através de um processo de aprendizagem voltado para a reflexão em torno de determinado campo profissional, objetivando o conglomerado de elementos teóricos e práticos. Em uma perspectiva complementar ao pensamento de García (1999), Imbernón (2009) destaca que esse conceito abarca



habilidades como: organizar, fundamentar e discernir. Sendo assim, a formação não se limita ao simples repasse de informações consideradas essenciais à realização do exercício profissional, mas contempla também a reflexão em torno dessas informações. Neste sentido, a postura crítico-reflexiva é algo fundamental “nesse processo, porque permite relacionarmos teoria e prática, bem como as experiências formativas do professor ocorridas em outros âmbitos, considerando que a aprendizagem ocorre ao longo da vida” (CAMPOS, 2016, p. 45).

Segundo García (1999), a formação inicial docente relaciona-se a um conjunto de habilidades e competências que pode sustentar a prática do professor e, para o autor, a baixa qualidade profissional de um programa de formação inicial docente pode ter como gênese o modo como os formadores de professores relacionam a teoria aos contextos reais de ensino. Em outras palavras, Campos (2016, p. 49) é categórica ao afirmar que, nessa perspectiva, “alguns cursos de graduação em Pedagogia não estão conseguindo qualificar os profissionais com as competências necessárias para o exercício profissional”. Em contrapartida, é pertinente a contribuição de García (1999) nesse debate, segundo a qual não podemos encarar a formação inicial como um processo cujo resultado é um produto pronto e acabado, mas é primordial compreendê-la como uma fase primeira de um longo e complexo processo de desenvolvimento profissional.

Nessa conjuntura, o passo inicial para a superação das lacunas existentes nos cursos de formação inicial seria o maior investimento na chamada formação continuada, a qual, por algum tempo, não foi tão valorizada, já que, quando se falava em formação de professores, esse discurso restringia-se à formação inicial. No entanto, hodiernamente, “é impensável imaginar esta situação [...] a formação de professores é algo [...] que se estabelece num *continuum*” (NÓVOA, 2001, p. 1). Em outros termos, a formação docente vai além do âmbito da academia, pois se dá durante toda a vida profissional do sujeito docente.

Evidentemente, a formação continuada do professor possibilita a melhoria de seus saberes, o acesso a conhecimentos atualizados e a aproximação de outras experiências profissionais bem sucedidas, o que é essencial para a qualidade de sua prática pedagógica. Conforme Campos (2016), a nível de governo federal, isso vem sendo feito, ou, pelo menos, tentado ser feito, por meio de inúmeros programas que focalizam a formação continuada de docentes, como Pró-Letramento, e-Proinfo, Portal



do Professor, Proinfo Integrado e Gestar II<sup>2</sup>. Apesar disso, a autora salienta que tais programas parecem não obter o resultado almejado. Mas, por qual razão isso tem acontecido?

Uma possível resposta a essa indagação pode estar relacionada ao modo como esses programas são idealizados, considerando apenas os aspectos técnicos da profissão, com a intenção de formar especialistas, o que desconsidera em muitos casos os sujeitos dessa profissão – os professores. Por isso, ao pensarmos na formação docente, *precisamos ouvir o que os futuros ou já professores falam sobre as suas verdadeiras necessidades de formação* (CAMPOS, 2016, p. 55, grifo nosso).

Por conseguinte, este trabalho converge com o pensamento dessa autora, no sentido de que discutir os resultados de uma pesquisa de campo realizada junto a professores dos anos iniciais do ensino fundamental não deixa de ser uma forma de “ouvir” e, especificamente, de identificar as necessidades de formação desses sujeitos, especialmente no que concerne ao dicionário escolar infantil e ao seu uso em sala de aula.

Muitos estudos têm investigado a adequação pedagógica e o uso do dicionário em sala de aula (AMORIM, 2003; GOMES, 2007; DARGEL, 2011; NASCIMENTO, 2013). Em geral, essas pesquisas apontam para uma subutilização ou precariedade no que tange à abordagem desse material didático no âmbito escolar. Um dos fatores que reforça esse problema é a ausência da Metalexigrafia Pedagógica<sup>3</sup> na formação de professores, como ratifica Damin (2005, p. 31):

No cenário brasileiro, a Lexicografia [...] e a Metalexigrafia [...] não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. [...] é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar suas atividades didáticas mais bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula.

A realidade abordada pela autora também é discutida por Nascimento (2013, p. 19), segundo o qual, nos “currículos dos cursos de Letras não há disciplinas voltadas

---

<sup>2</sup> Em seu livro, Campos (2016) apresenta uma lista e explica resumidamente os referidos programas. Para maiores detalhes, sugerimos a leitura dessa obra.

<sup>3</sup> Metalexigrafia Pedagógica é uma área de estudos da Linguística Aplicada que, de modo geral, pesquisa, discute e problematiza a adequação de dicionários ao âmbito educacional e a “*formação dos professores* para o conhecimento e o aproveitamento pedagógico desse instrumento essencial para o ensino de línguas” (KRIGER; WELKER, 2011, p. 104, grifo nosso).



especificamente para a Lexicologia, muito menos para a Lexicografia. Também, não há cursos de formação continuada sobre como usar o dicionário em sala de aula de forma mais proveitosa”. A partir dos autores supracitados, é possível inferir que o problema da falta de formação docente em relação ao uso produtivo do dicionário em sala de aula atinge não apenas a formação inicial, mas também a continuada.

Nesse aspecto, as pesquisas realizadas por Gomes (2007) e Dargel (2011) coadunam-se com o pensamento de Damin (2005) e de Nascimento (2013), já que seus resultados revelam uma carência na formação acadêmica docente, o que acaba conduzindo para a escola uma quantidade considerável de docentes que não possuem saberes necessários para o uso didático-pedagógico da obra lexicográfica. Isso pode repercutir diretamente na prática do professor, fazendo com que ele trabalhe com o dicionário como instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, todavia, de forma superficial e limitada, marginalizando o potencial informativo e cognitivo da obra lexicográfica. Notadamente,

o uso restrito a eventuais consultas para sanar dúvidas a respeito da ortografia ou de um uso semântico em especial não basta, pois seu campo de ação e eficácia é evidente no processo de aquisição lexical em fase escolar, tendo em vista a riqueza de informações propriamente lexicais ofertadas, além da variedade de informações gramaticais evidenciadas em cada verbete. (GOMES, 2007, p. 15).

Assim, a autora destaca a necessidade de superação dessa prática tradicional na qual o dicionário é usado apenas em momentos de dúvidas em relação à ortografia ou ao significado de alguma palavra, principalmente em exercícios descontextualizados que não levam em conta a gama de informações presentes nesse tipo de obra. Com relação à prática de ensino, Nascimento (2013, p. 158) explica que a ausência de orientação metodológica ou a orientação mal feita pelo professor não só acaba limitando a exploração do dicionário, como também sedimenta hábitos negativos nos alunos, como “ler o verbete pela metade, pegar qualquer uma das acepções das palavras e, o mais perigoso de todos, não usar o dicionário quando necessário para sanar suas dúvidas”. A consequência disso seria a desvalorização de momentos de autoaprendizagem e de crescimento da autonomia do aluno. Um meio de combater esse problema seria fazer que



o professor tenha uma formação adequada e conheça a tipologia, a estrutura, a organização do dicionário e como usá-lo adequadamente em sala de aula para que possa orientar seus alunos a usar o dicionário de forma eficiente, tirando proveito de todo o potencial desse tipo de obra, seja no esclarecimento de dúvidas de significado ou ortografia, seja para tirar proveito das informações enciclopédicas, gramaticais, pragmáticas, dentre outras (NASCIMENTO, 2013, p. 20).

Desse modo, uma formação lexicográfica de qualidade garante ao docente o cumprimento do seu papel de instrumentalizar o aluno no uso dessa ferramenta, levando-o ao conhecimento do dicionário em sua organização e funcionalidade, já que o domínio do dicionário, na condição de obra auxiliar no processo de leitura e de aquisição lexical, requer muito mais do que uma simples decodificação. Pensando o dicionário como uma ferramenta de utilidade no processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar o seguinte:

seu manuseio requer muito mais do que simples decodificação. Ele exige do consultante um conhecimento específico, um pré-aprendizado, ou seja, é preciso que ele seja levado a conhecer o dicionário, aprenda a manuseá-lo, possa se tornar “íntimo” dele e, dessa forma, tirar o máximo de proveito (GONÇALVES, 2013, p. 170).

Há, pois, a necessidade de um ensino que leve em conta o uso da obra dicionarista, para que, diante de certos exercícios escolares ou outras situações, o estudante possa extrair o máximo de proveito que esse tipo de obra pode oferecer para o sucesso de sua consulta e posterior aprendizagem. Seguindo essa linha de raciocínio, defendemos a importância de um trabalho que propicie aprendizado, experiência, familiaridade e autonomia, pois “o que está em jogo é a formação de leitores e futuros consultantes capazes de realizar com proficiência e destreza sua pesquisa lexicográfica, com vistas ao enriquecimento do vocabulário dos mesmos” (GOMES, 2007, p. 173).

Para Amorim (2003) e Dargel (2011), apesar de esse recurso didático destinar-se funcionalmente à consulta, seja de significado ou de ortografia, ele proporciona possibilidades outras de utilização, como auxílio em atividades de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Por seu turno, essas possibilidades incidem diretamente no desenvolvimento do letramento do usuário do dicionário, pois o conhecimento elaborado a partir de seu manuseio “será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e do domínio do mundo da escrita” (BRASIL, 2012, p. 16).



Nessa mesma perspectiva, Krieger (2007) defende que o uso do dicionário beneficia o desenvolvimento cognitivo do consulente, conforme é exposto a seguir:

[...] o uso de dicionários de língua portuguesa, objeto aqui focalizado, auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para ampliar o conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas (KRIEGER, 2007, p. 298).

Dessa maneira, a autora pontua os aspectos que podem ser desenvolvidos no estudante por intermédio da obra dicionarista, enfatizando o conhecimento do vocabulário, bem como a ampliação do aprendizado e do uso dos diferentes significados de palavras e expressões, da norma padrão e, inclusive, de informações relacionadas ao uso e à variação linguística. Em outras palavras, esses aspectos, a nosso ver, auxiliam na solidificação de uma bagagem cognitiva imprescindível para que o estudante alcance êxito nas práticas sociais de leitura e de escrita. Por esta razão, é válido que os professores estejam cientes e coloquem em prática essas possibilidades de desenvolvimento cognitivo subsidiadas pelo dicionário de língua portuguesa.

A esse respeito, Dantas (2014, p. 157) destaca algumas pesquisas realizadas nos Estados Unidos as quais analisaram a relação entre desenvolvimento do vocabulário e capacidades cognitivas de dois grupos de estudantes colegiais, em condições socioeconômico-culturais teoricamente homogêneas, submetidos a metodologias distintas de trabalho com a obra dicionarista. Como resultado, foi constatado que o grupo de alunos que havia passado por uma intervenção envolvendo o uso de dicionários, a partir de “exercícios especiais de vocabulário”, apresentou um desenvolvimento consideravelmente maior na aprendizagem linguística do que o outro grupo de estudantes submetido a uma “metodologia tradicional” no trabalho com esse material didático, concluindo-se, por meio de testes, que “o desenvolvimento da inteligência está proporcionalmente ligado ao enriquecimento da bagagem lexical”.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A experiência oriunda de treinamentos é um fator importante que incide sobre as crenças e, conseqüentemente, sobre a prática pedagógica de docentes. Nesse sentido, os





informantes *João* e *Maria* foram questionados durante as entrevistas acerca de suas formações inicial e continuada no que se refere ao uso de dicionários em sala de aula. Em relação à formação inicial, expuseram os professores expuseram o que consta em (01) e (02):

(01) Como formação acadêmica, formação acadêmica, é:: a gente/não teve nenhum trabalho, na minha faculdade, e eu sou formado em Pedagogia, sou formado em Matemática, licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Matemática, tenho especialização em Psicopedagogia, em nenhuma delas, foi ensinado um trabalho de dicionário em sala de aula. Então, como formação acadêmica eu não tenho nenhuma qualidade, eu não tenho nenhum aproveitamento pra se dar [...] (P1).

(02) É:: na:: formação acadêmica, assim, eu não tive muito a/esse/essa prática não, mas na experiência profissional sim [...] (P2).

Ambos os docentes deixaram claro em suas falas a falta de preparação em suas licenciaturas para uma prática de ensino que envolvesse o uso da obra lexicográfica. Essa constatação vai ao encontro do que afirmam Damin (2005), Gomes (2007), Dargel (2011) e Nascimento (2013), que, conforme já pontuamos, apontaram em suas investigações a precariedade na preparação docente dos cursos de Pedagogia e Letras, no que se refere a uma formação mínima acerca de conhecimentos lexicográficos importantes para o uso produtivo do dicionário no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à formação continuada, os sujeitos participantes da pesquisa assim se manifestaram:

(03) [...] Formação continuada sim. Como a formação continuada, eu já tive a experiência de ter, trabalhos é::, é:: com o Estado para trabalhar com o uso do dicionário, e assim, foi muito bom. E eu coloquei isso em sala de aula, e foi muito proveitoso. Uma formação dada pela UEPB aqui em Catolé do Rocha, cidade de Catolé do Rocha, que eu participei há, não sei se foi três quatro anos atrás, e foi um trabalho muito proveitoso em cima do uso do dicionário, lá [...] (*João*).

(04) [...] O manual didático, é:: ele traz, alguns livros, né?, que traz ali aquele glossário, tem/é:: também eu planejo utilizando aquilo dali. E as formações continuadas também incentivam algumas vezes, né?, que ele deve sempre dizer que/diz sempre que a gente deve tá procurando inovar e:: fazer um bom trabalho (*Maria*).

Em (04), *Maria* reconhece que, de modo geral, a formação continuada incentivou-a na inovação de sua prática de ensino envolvendo o uso do dicionário, contudo ela não esclarece se, de fato, participou de algum momento formativo que



explorou o trabalho com a obra lexicográfica. Parece-nos, inclusive, que o incentivo proveniente de sua formação continuada foi mais no sentido de motivá-la a estar sempre melhorando sua prática, seja com uso do dicionário escolar ou com outros materiais didáticos.

Já o informante *João*, em (03), esclarece um pouco mais essa questão ao mencionar o exemplo de uma formação da qual participou e possibilitou embasamento e segurança para uma prática pedagógica voltada para o uso de obras lexicográficas, conforme ele pontua: “[...] eu coloquei isso em sala de aula, e foi muito proveitoso [...]”. Em face do exposto, é relevante percebermos que mesmo não sendo algo tão comum, conforme se evidencia na fala de *Maria* (“incentivam algumas vezes”), o trabalho com o dicionário em sala de aula chegou a ser pauta de discussão nos treinamentos e nas formações continuadas de que um dos sujeitos pesquisados participaram.

Apesar de *Maria* relatar que sua prática de ensino envolvendo o trabalho com dicionários foi motivada por treinamentos, e *João* ter afirmado participar de uma formação que discutiu o uso do referido material didático, torna-se relevante analisar suas falas ao serem confrontados, nas entrevistas, com a seguinte afirmação: “Não existe um tipo específico de dicionário para ser explorado nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o mais importante é a finalidade e o modo como o docente aborda esse material em suas aulas”. Mostramos em (05) e (06) como os participantes se posicionaram:

(05) [...] Se a gente colocar o dicionário mais complexo, principalmente aqueles grandão, aqueles glossário grande mesmo, é:: o aluno [...] vai dizer “Não! Não quero trabalhar com isso aí, não”. Aí eu volto a dizer que:: existe o tipo específico [...] Não se pode trabalhar com qualquer dicionário em, em sala de aula, principalmente nas séries iniciais do fundamental (*João*).

(06) Não, não existe um tipo específico não. A gente utiliza, o que tem na escola, né?, e o que eles têm também, então não tem um específico, tem até diferentes formas/a gente utilizou ali, não foi?, diferentes dicionários (*Maria*).

De acordo com *João*, o que define o dicionário adequado às séries iniciais do ensino fundamental seria provavelmente a quantidade de verbetes, pois, diante de uma obra dicionarista volumosa, o estudante demonstraria desinteresse e diria “Não! Não quero trabalhar com isso aí, não”, conforme ele menciona. Já *Maria*, ao relatar “A gente utiliza, o que tem na escola, né?, e o que eles têm também [...]”, deixa claro em seu



discurso que ele não segue critérios específicos para selecionar o material lexicográfico a ser usado em sala de aula.

Ante esses dados, chama atenção o fato de os informantes em nenhum momento mencionarem ou fazerem referência à taxionomia proposta pelo PNLD – Dicionários, como um dos critérios de seleção dos dicionários usados em sua prática pedagógica. Afinal, Brasil (2012) classifica esse material didático em quatro tipos (1, 2, 3 e 4) que, dependendo de suas características, destinam-se às sucessivas etapas da educação básica: 1º ano do Ensino Fundamental; 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, podemos afirmar que há a necessidade de se investir cada vez mais na formação continuada de professores, a fim de sanar possíveis “lacunas” existentes em sua bagagem teórico-metodológica, para que, assim, esses sujeitos possam rever suas crenças, seus saberes e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, com o fito na qualidade do que é planejado e executado em sala de aula.

Além disso, os resultados revelaram que os saberes construídos no âmbito da Metalexigrafia Pedagógica não foram contemplados na formação inicial dos sujeitos investigados e, em sua formação continuada, aparecem de forma ainda “insuficiente”, já que os professores revelaram não conhecerem uma obra básica e fundamental envolvendo a seleção e o trabalho com dicionários escolares aqui no âmbito nacional, o PNLD – Dicionários.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, K. V. **O dicionário: do livro didático à sala de aula**. 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BRASIL. **Guia de livros didáticos do PNLD 2012** — Dicionários. Brasília: SEF/MEC, 2012.

BRITO, L. T. de A. **Crenças de professores do Ensino Fundamental I sobre o dicionário escolar infantil**. 2019. 195 f. Dissertação (Doutorado em Letras) – DLE, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.



CAMPOS, R. R. **Professores principiantes da educação infantil**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

DAMIM, C. P. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DANTAS, H. O. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada, **Entrepalavras**, v. 4, n. 1, p. 150-163, jan./jun. 2014.

DARGEL, A. P. T. P. **O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, P. V. N. **O processo de aquisição lexical na infância e a Metalexigrafia do dicionário escolar**. 2007. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, 2007.

GONÇALVES, S. C. P. Metalexigrafia escolar no Brasil: história e contribuições. **Entreletras**, Araguaína/TO, ago./dez., v.4, n.2, p.168-186. 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, v. 3, p. 295-309.

\_\_\_\_\_; WELKER, H. A. Questões de Lexicografia Pedagógica. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

NASCIMENTO, F. I. do. **O uso do dicionário escolar de língua materna por alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Palhano – CE**. 2013. 265 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, 2013.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. In: Salto para o Futuro. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_04/imagens/03/profesor\\_pesquisador\\_reflexivo.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/profesor_pesquisador_reflexivo.pdf)>. Acesso em: 30 de jun. 2017.