ISSN: 2358-8829

PRIMEIRO O LÉXICO, DEPOIS A GRAMÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DO REPERTÓRIO LEXICAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO 5º ANO DO FUNDAMENTAL I

Weriberlan Wanderley Monteiro [1]
Daniele Alves Gomes [2]
Maria do Socorro de Lucena Silva [3]

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica brasileira ocupa uma posição singular no currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o componente Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018), o que faz com que a oferta do idioma nos Anos Iniciais dependa das decisões de cada rede e de cada escola. Em razão disso, muitos estudantes passam a ter contato sistemático com o inglês apenas na entrada nos Anos Finais, momento em que enfrentam, simultaneamente, uma nova etapa escolar, novas rotinas e conteúdos de maior complexidade estrutural, entre eles a gramática da língua.

Nesse contexto, a passagem do 5º para o 6º ano pode se configurar como um ponto de tensão na trajetória de aprendizagem. Quando o primeiro contato formal com o idioma se dá por meio de regras, nomenclaturas e paradigmas verbais, o estudante tende a perceber a língua como um conjunto de normas a memorizar, e não como um recurso para comunicar sentidos. Essa percepção pode alimentar a ansiedade linguística, isto é, o desconforto diante da possibilidade de errar ao se expressar na língua-alvo, e comprometer o engajamento com o componente curricular.

Diante disso, este trabalho parte da premissa de que o desenvolvimento prévio do repertório lexical, ou seja, a ampliação do conjunto de palavras e expressões que o aluno compreende e é capaz de usar, pode oferecer uma base comunicativa sobre a qual a

[1] Graduando do Curso de Letras – Português e Inglês do Centro Universitário de Patos - PB, ir.weriberlanwanderley@email.com;
[2] Graduando do Curso de Letras – Português e Inglês do Centro Universitário de Patos - PB, danielealvesgomes1@email.com;
[3] Professor orientador: Mestre, Centro Universitário de Patos - PB, mariasilva@fiponline.edu.br.

gramática será estudada posteriormente com mais sentido. Essa perspectiva dialoga com a Abordagem Lexical, que atribui ao vocabulário papel central na aprendizagem de línguas (Nation, 2001; Schmitt, 2000), com a noção de Input Compreensível, segundo a qual a aquisição é favorecida quando o estudante comprende mensagens situadas um pouco além de seu nível atual (Krashen, 1985), e com o modelo de Sequência Didática, que organiza o ensino em etapas articuladas e progressivas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Apresenta-se, assim, um relato de experiência sobre a aplicação de uma sequência didática voltada à expansão vocabular em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I. A relevância do tema está em oferecer ao professor dos Anos Iniciais um caminho que respeita a faixa etária das crianças, valoriza a oralidade e o uso significativo da língua e, ao mesmo tempo, contribui para um percurso mais coerente entre os ciclos escolares, em consonância com as habilidades previstas na BNCC.

O objetivo geral do estudo é analisar como uma sequência didática (SD) focada na expansão vocabular, sem ênfase em regras gramaticais explícitas, pode contribuir para a construção de uma base comunicativa sólida e para a redução da ansiedade linguística dos estudantes diante da complexidade estrutural dos Anos Finais. De modo específico, busca-se descrever a sequência desenvolvida, discutir a ampliação do vocabulário ativo dos alunos, observar o desenvolvimento de sua autonomia na construção de repertório e refletir sobre a confiança comunicativa construída ao longo do processo.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo-analítico, que sistematiza a aplicação de uma sequência didática em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I. O relato de experiência tem por finalidade registrar, descrever e refletir criticamente sobre uma prática pedagógica real, tomando-a como objeto de análise à luz do referencial teórico adotado, sem a pretensão de generalizar seus resultados.

A experiência foi desenvolvida nas aulas de Língua Inglesa no Colégio Santa Clara, município de Caicó, Rio Grande do Norte, na rede de ensino privada com duas turmas do 5º ano com um total de 47 alunos, durante o 3º bimestre do ano de 2026.

ISSN: 2358-8829

A sequência didática foi estruturada a partir do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que prevê quatro momentos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Embora o modelo tenha sido concebido para o ensino de gêneros textuais orais e escritos, sua lógica de progressão e de retomada foi adaptada ao trabalho com o léxico, tomando-se o repertório vocabular como objeto central de cada etapa. Na apresentação da situação, os estudantes foram apresentados ao propósito da sequência e aos campos lexicais que seriam trabalhados A sequência didática abordou campos lexicais ligados ao cotidiano dos estudantes, como apresentação pessoal, meios de transporte, animais, comidas e refeições e programas de TV, de modo que o vocabulário fosse sempre encontrado em contextos de uso e não em listas isoladas. Na produção inicial, realizou-se um levantamento do repertório prévio da turma, a fim de identificar as palavras e expressões já conhecidas e orientar o planejamento dos módulos através de uma atividade prática onde os alunos deveriam pôr em um quadro em sequência alfabética, uma expressão ou palavra correspondente a cada letra do alfabeto.

Os módulos foram planejados para promover o contato recorrente com o vocabulário em contextos significativos, com ênfase na oralidade e na associação entre palavra, imagem e situação de uso, sem a explicitação de regras gramaticais. No módulo de apresentação pessoal (Introduce yourself), partiu-se de um diálogo-modelo e propôs-se um diálogo semiaberto, no qual os estudantes podiam concluir as falas ou alterar os termos a partir de seu próprio repertório. No módulo de meios de transporte, os estudantes elaboraram frases com as palavras estudadas e, quando solicitados, combinaram duas delas em um mesmo contexto. No módulo de comidas e refeições, realizou-se a leitura de um texto, e os estudantes destacaram as palavras que já conheciam ou que podiam associar a palavras-chave como breakfast, lunch e snack, o que favoreceu a inferência pelo contexto e não a tradução palavra por palavra. Na produção final, os estudantes, organizados em grupos de cinco integrantes (alguns de três), retomaram e mobilizaram o repertório construído por meio da elaboração de cartazes sobre países de língua inglesa participantes da Copa do Mundo de 2026, tanto os que têm o inglês como L1 quanto os que o têm como L2. Cada cartaz reuniu aspectos geográficos e culturais, esportivos (a seleção do país) e linguísticos, como expressões idiomáticas. A comparação com o levantamento inicial foi realizada por meio do novo preenchimento do dicionário individual, no qual os estudantes registraram palavras e expressões para cada letra do alfabeto, do mesmo modo que no início da experiência. Ao longo do bimestre, observou-

ISSN: 2358-8829

se que os registros finais traziam palavras diferentes das listadas na primeira vez, o que indica a ampliação do repertório lexical dos estudantes.

Três princípios orientaram o planejamento da sequência, todos derivados do referencial teórico adotado. O primeiro foi o da compreensibilidade: o vocabulário deveria ser apresentado em situações que permitissem ao estudante entender o sentido, com apoio de imagens, gestos, objetos e linguagem oral clara (Krashen, 1985). O segundo foi o da recorrência: os itens lexicais deveriam reaparecer em diferentes atividades ao longo dos módulos, em consonância com a ideia de que o conhecimento de palavras se constrói de maneira gradual (Schmitt, 2000). O terceiro foi o do baixo nível de ansiedade: as atividades deveriam valorizar a tentativa de comunicação e a participação, evitando que a correção formal fosse o centro da avaliação.

O registro da experiência baseou-se em observação do professor no decorrer das aulas ministradas, registros nos diários de aulas e atividades executadas pelos alunos. Quanto aos aspectos éticos, vale ressaltar, que, por tratar-se de um relato de experiência docente, não houve submissão a comitê de ética; os estudantes não são identificados; não há uso de imagens ou qualquer forma de exposição.

A análise foi organizada em categorias analíticas definidas a partir dos objetivos do estudo: (i) ampliação do vocabulário ativo; (ii) autonomia na construção de repertório; (iii) confiança comunicativa e redução da ansiedade linguística; e (iv) preparação para a transição ao 6º ano. Entende-se por vocabulário ativo o conjunto de palavras e expressões que o estudante é capaz de mobilizar ao se expressar, e não apenas de reconhecer ao ouvir ou ler.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aquisição de palavras e expansão do repertório lexical ocupa um lugar de destaque nos estudos linguísticos no ensino de línguas. Nation (2001) sustenta que conhecer uma palavra envolve mais do que associá-la a uma tradução: implica reconhecer sua forma, compreender seus significados e saber utilizá-la em situações adequadas. O autor distingue, ainda, o conhecimento receptivo, que permite compreender a palavra ao ler ou ouvir, do conhecimento produtivo, que permite empregá-la ao falar ou escrever. É a esse segundo plano que este trabalho se refere ao tratar de vocabulário ativo.

ISSN: 2358-8829

Nation (2001) propõe, ainda, que um curso de línguas equilibre quatro linhas de trabalho: o input focado no significado (aprender por meio da escuta e da leitura, com a atenção voltada à compreensão da mensagem), o output focado no significado (aprender por meio da fala e da escrita, com a atenção voltada à comunicação de uma mensagem), o estudo deliberado da língua e o desenvolvimento da fluência. Portanto, para o contexto dos Anos Iniciais, esse princípio é especialmente pertinente, pois sugere que o vocabulário se consolida quando é encontrado e usado em atividades de compreensão e de expressão, e não apenas apresentado em aspectos morfossintáticos isolados.

Schmitt (2000), por sua vez, enfatiza que o conhecimento lexical se desenvolve de modo gradual e exige encontros repetidos com os itens aprendidos. O autor também chama atenção para a importância das sequências de palavras que funcionam como unidades de sentido, como as expressões usadas no cotidiano. Essa ideia sustenta a defesa de que crianças em fase inicial de contato com o inglês podem comunicar-se de maneira funcional por meio de palavras e expressões recorrentes, antes mesmo de dominarem a estrutura gramatical que as organiza.

Outro aspecto relevante diz respeito à seleção do vocabulário a ser ensinado. Nation (2001) argumenta que as palavras de alta frequência na língua oferecem maior retorno ao aprendiz, por aparecerem com muita regularidade em textos e conversas, e que, por isso, merecem atenção prioritária no ensino. Para estudantes do 5ª Ano do Fundamental I (Fund I), isso significa que o planejamento deve privilegiar palavras e expressões úteis e próximas do cotidiano, que possam ser reutilizadas em diferentes situações, em vez de listas extensas de itens pouco recorrentes.

Além disso, na perspectiva de Krashen (1985), a aquisição de uma língua ocorre sobretudo quando o aprendiz é exposto a input compreensível, isto é, a mensagens que consegue entender, ainda que contenham elementos um pouco acima de sua competência atual. O autor associa a eficácia desse input a condições afetivas favoráveis, isto é, quando o aprendiz se sente ansioso ou inseguro, o chamado filtro afetivo se eleva e dificulta o aproveitamento do que é ouvido ou lido. Essa articulação é central para este estudo, pois o trabalho lexical apoiado em imagens, gestos, situações concretas e linguagem oral compreensível pode manter a exigência cognitiva em um nível adequado e, ao mesmo tempo, preservar um ambiente de menor ansiedade.

O modelo de sequência didática, formulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), concebe o ensino como um conjunto de atividades escolares organizadas de

ISSN: 2358-8829

maneira sistemática em torno de um objeto de aprendizagem. Sua estrutura inicia-se com a apresentação da situação, passa por uma produção inicial que funciona como diagnóstico das capacidades dos alunos, desenvolve-se em módulos de atividades voltadas às dificuldades identificadas e conclui-se com uma produção final, na qual se pode avaliar o progresso realizado. Essa organização é útil ao trabalho com o léxico porque favorece a retomada dos itens e a progressão do que se ensina.

A BNCC, por fim, organiza o ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais em eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural), reconhece o estudo do léxico como parte dos conhecimentos linguísticos e adota uma perspectiva de ensino centrada no uso da língua em práticas sociais (Brasil, 2018). Nesse sentido, o trabalho lexical nos 5ª anos do fund I, pode ser compreendido como preparação coerente com o que se espera dos estudantes no 6º ano do fundamental II (Fund II).

Vale ressaltar que a ênfase no léxico não significa a exclusão da gramática do ensino de inglês. O próprio Nation (2001) reconhece o estudo deliberado da língua como uma das linhas de um bom curso, de modo que a gramática mantém seu lugar na formação do estudante. O que se propõe, neste trabalho, é uma questão de ordem e de ênfase: nos Anos Iniciais, o ponto de partida é o repertório que o aluno consegue compreender e usar, e a sistematização das regras tende a ser mais produtiva quando se apoia em um conjunto de palavras e expressões já familiares.

Portanto, os referenciais mobilizados convergem para a ideia de que uma base de vocabulário, construída por meio de input compreensível, em um ambiente de baixa ansiedade e com atividades planejadas de forma sequencial, pode anteceder e dar suporte ao estudo explícito da gramática. É essa articulação que fundamenta o princípio expresso no título deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente relato experiência são apresentados a seguir em categorias analíticas, construídas a partir dos objetivos do estudo e discutidas à luz do referencial teórico. O Quadro 1 sintetiza essas categorias.

Quadro 1 – Categorias analíticas da experiência

Categoria	Foco da análise	Fundamentação
Ampliação do vocabulário ativo	Palavras e expressões que os estudantes passaram a mobilizar ao falar e escrever	Nation (2001); Schmit (2000).
Autonomia na construção de repertório	Iniciativa dos estudantes em buscar, retomar e usar novas palavras	Nation (2001); Schmitt (2000); Brasil (2018).
Confiança comunicativa	Disposição para se expressar em inglês, com menor receio de errar	Krashen (1985).
Preparação para a transição ao 6º ano	Base lexical para o estudo posterior da gramática	Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004); Brasil (2018).

Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2026.

Ampliação do vocabulário ativo

Os registros da experiência indicam que o foco prioritário no léxico promoveu ampliação perceptível do vocabulário ativo dos estudantes. No tema dos meios de transporte, por exemplo, os alunos passaram a empregar palavras como motorcycle e bicycle, cuja terminação em -cle apresenta pronúncia pouco transparente para falantes de português, e a diferenciar ship e sheep, par de palavras com sons vocálicos próximos. Essa diferenciação apareceu em frases produzidas pelos próprios estudantes, como “The ship is fast at sea” e “The sheep is in the farm”. Quando solicitados a inserir ambas as palavras em um mesmo contexto, elaboraram “There is a sheep on the ship”, o que indica que as distinguiram e as combinaram em um enunciado com sentido. Esse domínio não decorreu do estudo de regras fonéticas ou morfológicas, mas do uso contextualizado do léxico, de modo que os aspectos fonéticos e morfossintáticos ocuparam posição secundária nessa etapa, em consonância com a proposta de priorizar o léxico antes da sistematização gramatical.

À luz de Nation (2001), esse avanço pode ser compreendido pelo fato de as atividades terem criado oportunidades de encontrar e usar as palavras em situações de compreensão e de produção, e não apenas de reconhecimento. Segundo Schmitt (2000), o conhecimento lexical é incremental e depende de encontros repetidos com os itens; a organização em sequência didática, com retomadas ao longo dos módulos, favoreceu essa

ISSN: 2358-8829

recorrência. O resultado reforça a pertinência de tratar o vocabulário como objeto de ensino planejado nos Anos Iniciais, e não como um produto secundário de outras atividades.

Autonomia na construção de repertório

Os resultados também apontam o desenvolvimento de autonomia na construção de repertório. Observou-se que os estudantes passaram a mobilizar espontaneamente vocabulário e expressões ouvidos em contextos diversos, como ao pedir para ir ao banheiro com a formulação "Can I gonna the bathroom?", em que o item gonna é incorporado, ainda que com imprecisão formal, a um enunciado comunicativo. Também empregaram phrasal verb em situações reais de interação, como em "calm down, teacher", com a partícula usada de modo coerente com o sentido pretendido. Esses episódios evidenciam que o foco no significado e a ampliação do léxico precedem o domínio dos aspectos morfossintáticos, o que é coerente com a proposta do estudo.

Tanto Nation (2001) quanto Schmitt (2000) discutem estratégias de aprendizagem de vocabulário que permitem ao aprendiz ampliar seu repertório para além do que é apresentado pelo professor. Nesse sentido, o trabalho com o léxico nos Anos Iniciais não se limita a oferecer palavras prontas: ele pode ensinar a criança a perceber, reter e buscar novas palavras, o que dialoga com a valorização da construção de repertório lexical e da autonomia do estudante presente na BNCC (Brasil, 2018).

Confiança comunicativa e redução da ansiedade linguística

A terceira categoria refere-se à confiança comunicativa. A experiência indicou que os estudantes se mostraram mais dispostos a se expressar em inglês quando a atividade valorizava a comunicação de sentidos, e não a correção formal. Na aula de apresentação (Introduce yourself), o diálogo inicial seguia o modelo do livro didático ("Hello. / Hello. / How are you? / I am good, and you? / I am fine, thank you."). A atividade, no entanto, foi organizada como um diálogo semiaberto, no qual os estudantes podiam concluir as falas ou alterar os termos a partir de seu próprio repertório. Essa abertura resultou em tentativas mais orgânicas e em visível empenho. O Estudante A empregou a expressão "I am going well", adquirida por conta própria, em lugar da resposta prevista no modelo, ainda que com imprecisão formal, já que a forma convencional seria I am doing well. O Estudante B, demonstrando nervosismo, hesitou,

ISSN: 2358-8829

mas concluiu a interação com “I am good”, fórmula já conhecida do livro didático. Os dois episódios revelam atitudes distintas diante do risco de errar; enquanto um estudante arriscou uma forma própria, o outro apoiou-se na segurança do modelo, sem deixar de participar. Esses registros sugerem que a possibilidade de alterar o modelo, sem penalização pelo erro, ampliou o espaço de tentativa e reduziu a pressão pela forma correta.

Essa observação conversa com a noção de filtro afetivo (Krashen, 1985). Ao não colocar as regras gramaticais explícitas no centro da avaliação, a sequência diminuiu a exposição das crianças ao erro formal e manteve o foco naquilo que elas conseguiam fazer com a língua. Em um ambiente em que o aluno entende o que ouve e consegue responder com as palavras de que dispõe, tende-se a reduzir a ansiedade linguística, o que, segundo o autor, favorece o aproveitamento do input. A confiança construída nos Anos Iniciais é, portanto, um ganho em si e também uma condição para as aprendizagens futuras.

Preparação para a transição ao 6º ano

A quarta categoria articula as anteriores e diz respeito à transição para o 6º ano. Os resultados indicam que um repertório lexical já consolidado, somado à autonomia e à confiança construídas, prepara os alunos para lidar com a gramática de forma mais significativa e menos abrupta. Quando as estruturas gramaticais forem apresentadas nos Anos Finais, os estudantes poderão relacioná-las a palavras e expressões que já conhecem e usam, de modo que a regra passa a descrever uma língua com a qual já têm familiaridade, e não a ser o primeiro contato com ela.

Essa leitura é coerente com a progressão proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que o ensino parte do que o aluno já sabe fazer para avançar em direção a novas capacidades, e com a perspectiva da BNCC de um ensino de inglês voltado ao uso da língua (Brasil, 2018). É importante ressaltar, porém, que se trata de um relato de experiência: a análise baseia-se na prática de sala de aula descrita e não permite afirmar, por si só, o efeito da sequência sobre a aprendizagem gramatical no 6º ano, o que exigiria o acompanhamento posterior dos mesmos estudantes.

Os resultados permitem, ainda, apontar algumas implicações para o planejamento docente. A primeira é a utilidade de um levantamento inicial do repertório da turma, que, como previsto na produção inicial do modelo de sequência didática, orienta a escolha dos conteúdos dos módulos e permite comparar o ponto de partida com o ponto de chegada

ISSN: 2358-8829

(Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). A segunda é a importância de selecionar vocabulário de uso frequente e de proporcionar retomadas ao longo do processo (Nation, 2001; Schmitt, 2000). A terceira é a necessidade de diálogo entre os professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, para que o que foi construído no 5º ano seja reconhecido e aproveitado no 6º ano, evitando uma ruptura entre os ciclos.

Por fim, a discussão evidencia que os resultados nas três primeiras categorias são interdependentes. A ampliação do vocabulário amplia as possibilidades de o estudante se expressar; a maior possibilidade de expressão alimenta a confiança; e a confiança, por sua vez, estimula a busca por novas palavras, o que retroalimenta a autonomia. Esse movimento circular ajuda a explicar por que o investimento no léxico, quando conduzido de modo sequencial e com baixa ansiedade, pode produzir efeitos que vão além da simples quantidade de palavras aprendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar como uma sequência didática centrada na expansão vocabular, sem ênfase em regras gramaticais explícitas, pode contribuir para a construção de uma base comunicativa sólida e para a redução da ansiedade linguística de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. A experiência relatada indica que o foco prioritário no léxico ampliou o vocabulário ativo dos alunos, favoreceu a autonomia na construção de repertório e fortaleceu a confiança comunicativa.

Esses resultados sustentam a defesa de que investir no desenvolvimento lexical prévio nos Anos Iniciais constitui uma estratégia pedagógica eficaz para tornar a transição entre os ciclos menos traumática e mais coerente com os princípios de letramento comunicativo. Para o professor de inglês dos Anos Iniciais, a experiência sugere que é possível planejar o ensino em torno de palavras e expressões usadas em contextos significativos, respeitando o desenvolvimento das crianças e preparando o terreno para o estudo gramatical posterior.

Reconhecem-se, contudo, os limites do estudo. Por se tratar de um relato de experiência realizado em um contexto específico, seus resultados não devem ser generalizados. Recomenda-se que novas pesquisas acompanhem os estudantes ao longo do 6º ano, a fim de verificar como o repertório construído se relaciona com a aprendizagem da gramática, e que investiguem outras redes, faixas etárias e formas de

avaliação do vocabulário. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o debate sobre o ensino de língua inglesa nos Anos Iniciais e sobre a articulação entre os ciclos da educação básica.

Palavras-chave: Ensino de inglês; Repertório lexical; 5º ano do Fundamental; Transição escolar; Relato de experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**: issues and implications. London: Longman, 1985.

NATION, I. S. P**. Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.