

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula
Pós-Graduação em Lingüística

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO LEXICAL NA INFÂNCIA E A METALEXICOGRAFIA DO DICIONÁRIO ESCOLAR

Patrícia Vieira Nunes Gomes

Brasília, março de 2007

Patrícia Vieira Nunes Gomes

**O PROCESSO DE AQUISIÇÃO LEXICAL NA INFÂNCIA E A
METALEXICOGRAFIA DO DICIONÁRIO ESCOLAR**

**Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de
Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, como parte dos
requisitos para obtenção do Grau de DOUTORA EM
LINGÜÍSTICA, pela Universidade de Brasília.**

Orientadora: Profa. Dra. Enilde Faulstich

Brasília, março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Enilde Faulstich (UnB)
Presidente

Profa. Dra. Ieda Maria Alves (USP)
Membro Efetivo

Profa. Dra. Nelly Medeiros de Carvalho (UFPE)
Membro Efetivo

Profa. Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho (UnB)
Membro Efetivo

Profa. Dra. Vilma Reche Corrêa (UnB)
Membro Efetivo

Prof. Dr. René Gottlieb Strehler (UnB)
Suplente

*A Sérgio, Luísa e Maria Clara,
flores de luz em minha vida.*

“Na verdade, acho que as crianças deveriam aprender a ler nos livros do Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de que vovô vê a uva, e viva o vovô. Vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa perplexidade e nossa busca terminariam na resolução deste enigma primordial. Vovô. A uva. Eva. A visão. Nosso último livro seria a cartilha. E a nossa última aventura intelectual, a contemplação enternecida da letra A. Ah, o A, com suas grandes pernas abertas.”

LUIS FERNANDO VERÍSSIMO

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Enilde Faulstich, por ter sido sempre meu modelo de pesquisadora, em busca do refinamento crítico aliado à prática docente. Agradeço por sua amizade, carinho e atenção com meus estudos e com minha família;

A minha mãe, Maria Dodosa, guerreira infatigável, companheira, fazendo as vezes de meus braços e afagos quando não pude estar com minhas filhas;

A meu esposo Sergio Ricardo, pela presença bem-humorada, pela leveza no cotidiano, pelo amor e paciência;

A Marta, Regina, Leonardo, Paula e a toda minha família, por todo amparo que ofereceram às minhas filhas, durante os congressos, ausências e estudos;

Aos amigos queridos, presentes de longe ou de perto, Adriana Barbosa, Janine Mundim, Eric Oliveira, Caroline Rodrigues, Dionei Gomes, Juliana Soledade, Elisabeth Alves, Inez Guedes, Rachael Radhay, Luciana Pinto e Flavia Lamberti;

Aos professores e funcionários do LIV/UnB.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
ABREVIATURAS.....	x
LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS.....	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	15
1. A AQUISIÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA.....	18
1.1 INTRODUÇÃO.....	18
1.2 REVISÃO TEÓRICA SOBRE A AQUISIÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA.....	21
1.2.1 O LÉXICO MENTAL.....	23
1.2.2 A ARQUITETURA DOS CAMPOS SEMÂNTICOS NO MLF.....	29
1.2.3 A NOÇÃO DE ESTÁGIO.....	32
1.2.4 A VISÃO INTERACIONISTA.....	35
1.2.5 OS ESTUDOS FUNCIONALISTAS.....	36
1.3 A FALA E A ESCRITA NA AQUISIÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA: PROTAGONISMOS E ANTAGONISMOS.....	38
1.3.1 PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E PERCEPÇÃO DO LÉXICO.....	41
1.3.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	42
1.3.3 FALA: UMA PRIMAZIA CRONOLÓGICA.....	45
1.3.4 ESCRITA: VILÃ OU VÍTIMA?.....	49
1.4 A AQUISIÇÃO LEXICAL POR MEIO DO USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR EM SALA DE AULA.....	55
1.4.1 PRINCÍPIOS DE USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR EM SALA DE AULA.....	58
1.4.2 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PARA A AQUISIÇÃO LEXICAL COM O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR EM SALA DE AULA.....	61
1.4.2.1 ENCONTRAR NOVOS ITENS LEXICAIS.....	61
1.4.2.2 FIXAR A FORMA DO ITEM LEXICAL.....	62

1.4.2.3	CONHECER OS SIGNIFICADOS DO ITEM LEXICAL.....	63
1.4.2.4	ASSOCIAR FORMA E SIGNIFICADOS DO ITEM LEXICAL.....	64
1.4.2.5	USAR ADEQUADAMENTE O ITEM LEXICAL.....	65
1.4.3	A CRIATIVIDADE EM AÇÃO.....	66
1.4.4	O LÚDICO EM AÇÃO.....	67
2.	LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA: HISTÓRIA, REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO.....	70
2.1	A LEXICOGRAFIA E SEU ESCOPO.....	72
2.2	A METALEXICOGRAFIA E SEU ESCOPO.....	74
2.3	A METALEXICOGRAFIA ESCOLAR.....	76
2.4	ASPECTOS HISTÓRICOS DA PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NA FRANÇA, NA ESPANHA E NO BRASIL.....	77
2.4.1	A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA MONOLÍNGÜE NA FRANÇA E NA ESPANHA	78
2.4.1.1	A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NA FRANÇA.....	82
2.4.1.2	A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NA ESPANHA.....	85
2.4.2	A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA MONOLÍNGÜE EM LÍNGUA PORTUGUESA...	91
2.4.2.1	A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR EM PORTUGAL.....	92
2.4.2.2	A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NO BRASIL.....	94
3.	METODOLOGIA E ANÁLISE CONTRASTIVA DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS ESCOLARES BRASILEIRAS.....	104
3.1	PROCEDÊNCIA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES.....	105
3.2	PROPOSTA DE ANÁLISE CONTRASTIVA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS.....	108
3.3	RESENHA LEXICOGRÁFICA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS.....	108
3.3.1	AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	109
3.3.2	MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOUAISS.....	112
3.3.3	DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS.....	115
3.3.4	SARAIVA JÚNIOR ILUSTRADO: DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA...	119
3.3.5	DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	123
3.3.6	MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS	

AULETE.....	127
3.4 MACROESTRUTURA LEXICOGRÁFICA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS.....	130
3.4.1 AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	131
3.4.2 MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOUAISS.....	132
3.4.3 DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS.....	133
3.4.4 SARAIVA JÚNIOR ILUSTRADO: DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA....	134
3.4.5 DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	135
3.4.6 MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS AULETE.....	136
3.5 MICROESTRUTURA LEXICOGRÁFICA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS.....	139
3.5.1 AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	140
3.5.2 MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOUAISS.....	142
3.5.3 DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS.....	144
3.5.4 SARAIVA JÚNIOR ILUSTRADO: DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA....	146
3.5.5 DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	148
3.5.6 MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS AULETE.....	150
4. POR UMA METALEXICOGRAFIA PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR BRASILEIRO.....	154
4.1 OS CRITÉRIOS PROPOSTOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES BRASILEIROS.....	154
4.2 CRITÉRIOS METALEXICOGRÁFICOS PARA ELABORAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO DICIONÁRIO ESCOLAR.....	158
4.2.1 O CORPUS.....	159
4.2.2 A MACROESTRUTURA.....	160
4.2.2.1 O PREFÁCIO.....	160
4.2.2.2 OS APÊNDICES.....	161
4.2.3 A MICROESTRUTURA.....	162
4.2.3.1 A DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA.....	162

4.2.3.2	AS REMISSÕES E AS MARCAS DE USO.....	165
4.2.3.3	OS EXEMPLOS E AS ABONAÇÕES.....	165
4.2.3.4	AS SUBENTRADAS.....	166
4.2.3.5	AS PALAVRAS GRAMATICAIS.....	166
4.2.4	O PROJETO GRÁFICO.....	167
4.2.4.1	A ILUSTRAÇÃO.....	167
4.2.4.2	AS FONTES E AS CORES.....	169
4.2.4.3	A DIAGRAMAÇÃO.....	169
4.3	A NORMA LINGÜÍSTICA.....	170
 CONCLUSÃO.....		172
 NOTAS.....		175
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		187
 ANEXOS.....		194
I	RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DF.	194
II	FICHAS DO MEC/PNLD PARA AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS DE TIPO 1, 2 E 3...	195
III	RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR AO USAR O DICIONÁRIO: O CASO DO <i>FÓRUM DE PROFESSORES</i> DO CESPE/UNB.....	219
III.1	ESCOLHA DO PROBLEMA.....	219
III.2	ESCOLHA DO LOCAL.....	220
III.3	METODOLOGIA DO CURSO.....	222
III.4	PERFIL DAS PROFESSORAS.....	222
III.5	REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES: O DIÁRIO ETNOGRÁFICO.....	226
III.6	REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DO FÓRUM DE PROFESSORES.....	246
IV	RELATOS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO FÓRUM DE PROFESSORES.....	251
V	MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PARA O FÓRUM DE PROFESSORES.....	252

ABREVIATURAS

ADILP	AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA
DIP	DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS
DJLP	DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
LAD	LANGUAGE ACQUISITION DEVICE
MDCA	MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS AULETE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MLF	MODELO LEXEMÁTICO FUNCIONAL
MPDH	MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOUAISS
p.	PÁGINA
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
RRG	ROLE AND REFERENCE GRAMMAR
SEB	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SEE	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SFG	SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR
SJI	SARAIVA JÚNIOR ILUSTRADO

LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

FIGURA 1	PROCESSO DE AQUISIÇÃO LEXICAL.....	22
FIGURA 2	INTERSECÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA.....	39
FIGURA 3	INTERAÇÃO DICIONÁRIO, LOCUTORES E TEXTO.....	69
FIGURA 4	ÁREAS DE ATUAÇÃO DA LEXICOGRAFIA.....	73
FIGURA 5	CAPA DO ADILP.....	109
FIGURA 6	CAPA DO MPDH.....	112
FIGURA 7	CAPA DO DIP.....	115
FIGURA 8	CAPA DO SJI.....	119
FIGURA 9	CAPA DO DJLP.....	123
FIGURA 10	CAPA DO MDCA.....	127
FIGURA 11	MACROESTRUTURA DO ADILP.....	131
FIGURA 12	MACROESTRUTURA DO MPDH.....	132
FIGURA 13	MACROESTRUTURA DO DIP.....	133
FIGURA 14	MACROESTRUTURA DO SJI.....	134
FIGURA 15	MACROESTRUTURA DO DJLP.....	135
FIGURA 16	MACROESTRUTURA DO MDCA.....	136
FIGURA 17	VERBETES DO ADILP.....	140
FIGURA 18	VERBETES DO MPDH.....	142
FIGURA 19	VERBETES DO DIP.....	144
FIGURA 20	VERBETES DO SJI.....	146
FIGURA 21	VERBETES DO DJLP.....	148
FIGURA 22	VERBETES DO MDCA.....	150

GRÁFICO 1	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO.....	42
GRÁFICO 2	SÉRIE EM QUE ATUA.....	43
GRÁFICO 3	TIPO DE ESCOLA EM QUE ATUA.....	43
GRÁFICO 4	FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	44
GRÁFICO 5	NO SEU COTIDIANO, QUAIS ATIVIDADES VOCÊ REALIZA PARA INCLUIR PALAVRAS NOVAS NO VOCABULÁRIO DE SEUS ALUNOS?	46
GRÁFICO 6	VOCÊ ACREDITA QUE HÁ CRIANÇAS COM LÉXICO (VOCABULÁRIO) MAIS RICO DE QUE OUTRAS? POR QUÊ?.....	47
GRÁFICO 7	COMO VOCÊ DEFINIRIA UMA CRIANÇA DE VOCABULÁRIO RICO?	48
GRÁFICO 8	ONDE É MAIS FÁCIL PERCEBER A QUALIDADE DO VOCABULÁRIO DE UMA CRIANÇA: NO TEXTO ORAL OU NO TEXTO ESCRITO?	52
GRÁFICO 9	É MAIS FÁCIL PERCEBER A RIQUEZA VOCABULAR DE UMA CRIANÇA NO TEXTO ESCRITO, PORQUE:	52
GRÁFICO 10	VOCÊ USA COM SEUS ALUNOS O DICIONÁRIO EM SUAS AULAS?	54
GRÁFICO 11	VOCÊ ACREDITA QUE O CONTEÚDO EXISTENTE NOS DICIONÁRIOS PODE ENRIQUECER O VOCABULÁRIO DE UMA CRIANÇA?	54
QUADRO 1	DICOTOMIAS ESTRITAS ENTRE FALA E ESCRITA.....	40
QUADRO 2	PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESPANHOLA NO FINAL DO SÉCULO XX.....	90
QUADRO 3	DICIONÁRIOS RECOMENDADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2004.....	98
QUADRO 4	ACERVO 1 DOS DICIONÁRIOS APROVADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2006.....	101
QUADRO 5	ACERVO 2 DOS DICIONÁRIOS APROVADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2006.....	101
QUADRO 6	CARACTERIZAÇÃO DOS ACERVOS DO PNLD/DICIONÁRIOS 2006	106
QUADRO 7	APÊNDICES DE CARÁTER LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL.....	137
QUADRO 8	APÊNDICES DE CARÁTER DIDÁTICO E DIVERSIFICADO.....	138
QUADRO 9	PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO FÓRUM DE PROFESSORES.....	224

RESUMO

A aquisição lexical é um processo cognitivo que ativa mecanismos lingüísticos de forma sistemática e permite ao falante tanto a incorporação de novos itens lexicais ao fundo lexical, quanto a reflexão sobre os mecanismos de construção morfológica e semântica da língua. Este trabalho propõe uma revisão teórica sobre o processo de aquisição lexical em língua materna e aponta estratégias para a aquisição lexical por meio do dicionário escolar, com foco na faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental brasileiro. Essas estratégias contemplam os usos semânticos, morfológicos, pragmáticos e discursivos do item lexical, ressaltando a importância da criatividade e do lúdico no ensino. Nesse contexto, o dicionário escolar é visto como um instrumento de aquisição lexical, pois fornece informações lexicais e gramaticais, a partir de um determinado projeto lexicográfico. Discute-se, então, a necessidade de uma metalexiconografia para o dicionário escolar brasileiro e analisam-se obras lexicográficas escolares que forneçam subsídios para a reflexão acerca do valor pedagógico do dicionário no processo de aprendizagem lexical em fase escolar.

ABSTRACT

Lexical acquisition is a cognitive process that activates linguistic mechanisms in a systematic manner and allows the speaker to incorporate new lexical items to his/her lexical repertoire as well as reflect upon the language's morphological and semantic construction mechanisms. This study proposes a theoretical review of the first language lexical acquisition process and points out lexical acquisition strategies through a learner's dictionary, geared towards the Brazilian primary school age group. These strategies cover semantic, morphological, pragmatic and discursive uses in the lexical item, thus emphasizing the importance of creative and ludic aspects in education. In light of this, the learner's dictionary is seen as an instrument in lexical acquisition since it provides lexical and grammatical data based upon a specific lexicographic project. Thus, the need for a metalexigraphy in the Brazilian school dictionary is discussed. Further, educational lexicographic works are analysed, serving as a basis to reflect upon the dictionary's pedagogical value in the lexical learning process during the primary school phase.

INTRODUÇÃO

Desde os mais silenciosos mosteiros medievais às mais velozes páginas do mundo virtual, os dicionários sempre foram objeto de atenção, cuidado e dedicação. Da técnica de recolha e de escrita artesanal, chegou-se aos repertórios digitalizados, de acesso mais democrático e fácil. Embora os tempos sejam outros, o uso do dicionário possibilita, de forma inerente, um aspecto de irrefutável importância: a aquisição lexical. Este processo, inadiável e irreversível no desenvolvimento humano, representa um estágio de valor fundamental à aquisição da linguagem. O processo de aquisição lexical em língua materna, durante a infância, é um tema detentor de amplo campo de discussão e controvérsias. Talvez na mesma medida que a própria aquisição da linguagem.

O dicionário, constituído em seu cerne pela língua em seus aspectos lexicais e gramaticais, funciona como uma obra auxiliar à tarefa da leitura, porém é um tipo textual que requer muito mais do que decodificação; requer aprendizado, experiência, intimidade e destreza. Reconhece-se o dicionário como um instrumento de aquisição lexical, mas é sabido que 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.

Assim sendo, o primeiro objetivo desta pesquisa é estabelecer as especificidades do processo de aquisição lexical na infância, com relação a outros aspectos da aquisição da linguagem, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, por meio de uma revisão teórica sobre os principais aspectos que envolvem a aquisição lexical na infância.

O segundo objetivo é refletir acerca do fazer metalexigráfico escolar brasileiro, que, ainda incipiente, mostra ter origens próprias a partir do século XXI, a despeito de toda influência originada na França e na Espanha e tradicionalmente aceita pelas casas editoriais nacionais. Esse fazer metalexigráfico escolar reflete-

se na edição de obras escolares com características diversas das que se intitulavam “minidicionários”, de uso tão inquestionável e difundido no Brasil até pouco tempo. Desse modo, faz-se a análise de seis obras, de fato, escolares, configurando suas características lexicográficas, lingüísticas e pedagógicas para o uso no Ensino Fundamental brasileiro, considerando que são necessários métodos e técnicas apropriados, que levem em conta a bagagem lingüística e cultural do aprendiz, para a elaboração e uso eficiente do dicionário, uma vez que seu manuseio e consulta também precisam obedecer a critérios específicos de aprendizagem de leitura.

A metodologia adotada neste trabalho será a analítico-contrastiva. Pretende-se, por meio desse método, elaborar paradigmas lexicográficos que satisfaçam às necessidades científicas e lingüísticas brasileiras. Dessa forma, serão propostos, (i) seleção e análise contrastiva de obras lexicográficas escolares brasileiras a partir do PNLD/Dicionários 2006; (ii) elaboração de paradigmas metalexográficos para dicionários escolares infantis do português do Brasil; (iii) propostas de atividades destinadas à promoção da aquisição lexical; e (iv) reflexão sobre os usos feitos por professores do Ensino Fundamental do DF.

De acordo com este direcionamento, os capítulos estão assim organizados:

O **Capítulo 1** apresenta os pressupostos teóricos da aquisição lexical, sob três enfoques. O primeiro deles consiste em uma revisão teórica sobre o processo de aquisição lexical, com ênfase no percurso dos estudos nessa área do conhecimento e com base nas consecutivas teorias lingüísticas da atualidade. Tal revisão teórica busca demonstrar o lugar do léxico no processo de aquisição da linguagem e o modo como as teorias estabelecem a relevância do componente lexical no desenvolvimento infantil da linguagem. Em seguida, será observada a relação entre fala e escrita na aquisição lexical, vistas como mecanismos possuidores de especificidades inerentes ao processo que começa na fase oral e estende-se por toda a vida, mas que se implementa, na forma escrita, com a inserção da criança na escola. Em seguida, apresentam-se os princípios que norteiam as estratégias de uso do dicionário escolar em sala de aula, por meio de atividades didáticas que fomentem o lúdico e a criatividade na relação de ensino e aprendizagem, para fins de aquisição lexical e de “enriquecimento” de vocabulário.

O **Capítulo 2** sintetiza o panorama do que tem sido feito em termos de metalexigrafia escolar, na Europa, especialmente na França e na Espanha, bem como os reflexos dessa influência no Brasil. Verifica-se a existência de lacunas nos estudos lexicográficos e metalexicográficos na tradição brasileira, os quais impediram, durante tempos, a adequada elaboração de dicionários escolares e a conseqüente subutilização do dicionário em sala de aula no Ensino Fundamental brasileiro.

O **Capítulo 3** traz os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, com ênfase na procedência e na análise dos dicionários escolares submetidos à análise contrastiva, com resultados acerca da macroestrutura e da microestrutura lexicográfica, a partir do acervo de dicionários escolares aprovados pelo PNLD/Dicionários 2006.

O **Capítulo 4** evidencia os critérios propostos pelo Ministério da Educação do Brasil em seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que inclui um guia para a avaliação de dicionários, que toma por base a proposta lexicográfica explicitada nos dicionários submetidos à avaliação do PNLD. Ainda neste capítulo, sob a perspectiva metalexicográfica, elencam-se os itens que devem compor a estrutura lexicográfica do dicionário escolar, levando em conta o público ao qual se destina o dicionário escolar, além dos objetivos lingüísticos e pedagógicos pertinentes ao uso escolar do dicionário.

Os **Anexos** são compostos pelas respostas ao questionário aplicado a professores do Ensino Fundamental do DF sobre sua percepção do ensino do léxico; pelas fichas do MEC/PNLD para avaliação de dicionários de Tipo 1, 2 e 3; pelo relato da experiência sobre o ponto de vista do professor ao usar o dicionário escolar no Fórum de Professores do CESPE/UnB; pelos relatos das professoras participantes do Fórum de Professores e pelo material didático empregado no Fórum de Professores.

CAPÍTULO 1

A AQUISIÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.”

L. S. Vygotsky

1.1 INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm sido realizados no âmbito da aquisição da linguagem, visto ser este um campo vasto e profícuo, bem como fascinante e polêmico. Poucas são as convergências em termos de produtos finais, embora alguns pressupostos sejam comuns. Pode-se entender a aquisição como um processo no qual o ser humano em sua mais tenra idade passa da ausência de expressão lingüística à produção e interação de enunciados, sem necessidade de qualquer formalização da interação lingüística e, até mesmo, sem interação lingüística ostensiva.¹

A idéia de algum tipo de mecanismo biológico facilitador ou responsável pela aquisição da linguagem é ponto pacífico entre as teorias, porém há divergências quanto ao grau de importância e atuação desse tipo de mecanismo na fixação de uma língua materna. Outra perspectiva também aceita é a existência de estágios mais ou menos fixos que são perceptíveis pelas realizações fonéticas, morfológicas, lexicais, sintáticas e pragmáticas de crianças em tenra idade. No que concerne a essas realizações, bastante já foi discutido por teorias diversas sobre as realizações fonéticas e sintáticas, principalmente.

Segundo Correa (1999:342), a principal controvérsia na aquisição da linguagem, o quanto de informação relativa à forma das gramáticas das línguas humanas atribuir ao programa biológico que caracteriza o estado inicial do processo

¹ Esse tipo de ocorrência é relatado por Kit (2003:8), quando se refere a culturas nas regiões de Papua Nova Guiné e Samoa, nas quais os adultos simplesmente não se dirigem, por meio da fala, a bebês até que estes comecem a falar. Este fato corrobora a hipótese de que a criança pode adquirir linguagem pela simples observação e introdução do uso lingüístico feito a seu redor.

de aquisição, manifesta-se no modo como a relação entre sintaxe e semântica é concebida no desenvolvimento lingüístico, na formulação de hipóteses acerca das condições ambientais ou interpessoais, tomadas como necessárias para a aquisição de uma língua e na natureza dos procedimentos de aquisição propostos.

A Teoria Gerativa, em especial, dedica atenção à primazia da sintaxe sobre a semântica. O estudo da aquisição da linguagem, formulado em termos da fixação de parâmetros, deu origem a uma série de questões teoricamente relevantes, como, por exemplo: Deve-se assumir o pressuposto da continuidade, o de que os princípios de Gramática Universal estão acessíveis no estado inicial da aquisição da linguagem e o desenvolvimento diz respeito unicamente à fixação dos parâmetros? Ou deve-se assumir que esses princípios estão sujeitos a um cronograma maturacional tornando-se acessíveis de forma gradativa no desenvolvimento? O que promoveria a fixação de um dado parâmetro? Por que, estando desde o início exposta a evidências relevantes à fixação de um dado parâmetro, a criança parece “selecionar” informação? A fixação de parâmetros envolveria procedimentos de aprendizagem ou de autodesencadeamento (bootstrapping)? O quanto de exposição a evidências positivas relativas a um determinado valor é necessário para que parâmetros sejam fixados? Em que nível de encaixamento da oração estaria a informação necessária para a fixação de parâmetros? Parâmetros podem ser refixados? Haveria um valor default? Haveria “erros” previsíveis no processo? (Correa,1999:346). Gonçalves (1998:18) sintetiza a questão:

Em suma, no quadro da gramática gerativa, defende-se a existência de um mecanismo biológico de aquisição da linguagem — o LAD [Language Acquisition Device] — que contém princípios invariáveis e parâmetros que, no decorrer do desenvolvimento, são fixados de diferentes maneiras. Os teóricos não estão de acordo sobre a forma como tal fixação acontece, havendo uns que defendem que o processo é instantâneo e outros que consideram que o processo é dinâmico e sofre a influência de múltiplos factores.

Questões como as aqui levantadas são cruciais para a compreensão desse mecanismo tão complexo. Porém, chega-se a outra questão: até que idade os parâmetros estariam fixados? Como perceber o léxico nessa perspectiva?

Segundo Leiria (2001:41), a partir dos anos 80, a Gramática Gerativa passa a estabelecer um diálogo maior entre a teoria da gramática e a aquisição da língua materna. Como consequência desse diálogo, tem-se o paulatino abandono da idéia da autonomia absoluta da Sintaxe, e a crescente aceitação de que a estrutura da frase depende da semântica dos predicadores. Para Menyuk (1975:234), a pesquisa levada a cabo sobre o aspecto semântico do desenvolvimento da língua não nos provê de respostas a estas questões, primordialmente porque são questões difíceis de testar experimentalmente ou em termos de dados naturalísticos.

Scarpa (2001:204) sugere dois tipos básicos de metodologia para a observação e análise do desenvolvimento lingüístico em crianças:

- a) Metodologia Longitudinal: O estudo acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo. As anotações em forma de diário, do que uma criança diz, em situações naturalísticas (isto é, em ambiente natural, em atividades cotidianas), foram posteriormente substituídas por registros em fitas magnéticas, em áudio ou vídeo.
- b) Metodologia Transversal: É registrado um número relativamente grande de sujeitos, que são, muitas vezes, classificados por faixas etárias. Embora não exclusivamente, a pesquisa de tipo transversal geralmente também é do tipo *experimental* (por oposição ao método *naturalístico*), em que os fatores e as variáveis intervenientes no fato analisado são isolados, controlados e depois testados.

Dados naturalísticos destinam-se, sobretudo, à análise da *produção*; os experimentais prestam-se mais à observação e análise da percepção, compreensão e processamento da linguagem pela criança.

Em termos gerais, as teorias têm-se concentrado em discutir a gênese da expressão lingüística, na idade que varia de 0 a 5 anos. Indiscutivelmente, o salto quantitativo e qualitativo observado nessa faixa etária é verdadeiramente impressionante e significativo para todo o desenrolar de processos cognitivos.

1.2 REVISÃO TEÓRICA SOBRE A AQUISIÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA

De modo mais amplo, dentro dos estudos de aquisição da linguagem, observa-se uma lacuna referente a um estudo específico, o da aquisição lexical, que, por sua vez, deixada à margem, caracteriza-se muito diferentemente da aquisição da fonologia e da morfologia. Correa (1999:345) afirma que a aquisição do léxico, embora acentuada aos dois anos de idade, constitui um processo que pode estender-se até uma idade avançada, o que torna plausível supor tratar-se de um processo regido por fatores distintos dos que operam na sintaxe e na fonologia.

A par de mecanismos cognitivos de aprendizagem lexical, há o valor da motivação e da necessidade individual para a aquisição lexical. Além disso, há que se observar os mecanismos semânticos envolvidos de falante para falante, o que pode gerar, sem sombra de dúvidas, diferenças no processamento das informações, com conseqüentes resultados lingüísticos diferenciados em razão da interação lingüística efetivada. Selva (1999:21) ressalta:²

L'acquisition lexicale est un processus gradual et lent. C'est sous l'effet de la répétition et de la manipulation mentale du vocabulaire que les associations se mettent en place à des rythmes divers. Toutefois, l'acquisition lexicale n'est pas uniquement affaire de répétition, même si celle-ci finit toujours par produire un effet. D'autres facteurs entrent en jeu tels que la motivation personnelle et les besoins individuels. En outre, chaque apprenant dispose dans son propre lexique mental de divers réseaux, qui ne sont pas tous structurés et employés de la même manière. Un item lexical ne sera pas intégré dans le même environnement mental suivant le locuteur.

² Todas citações de autores estrangeiros encontram-se na língua de origem, e as traduções, na seção de notas.

La création d'associations ou la constitution de "toiles verbales" est donc une entreprise hautement individualisée.

O esquema demonstrado na FIGURA 1, com base em Selva (1999)³, mostra como o processo da aquisição lexical se dá:

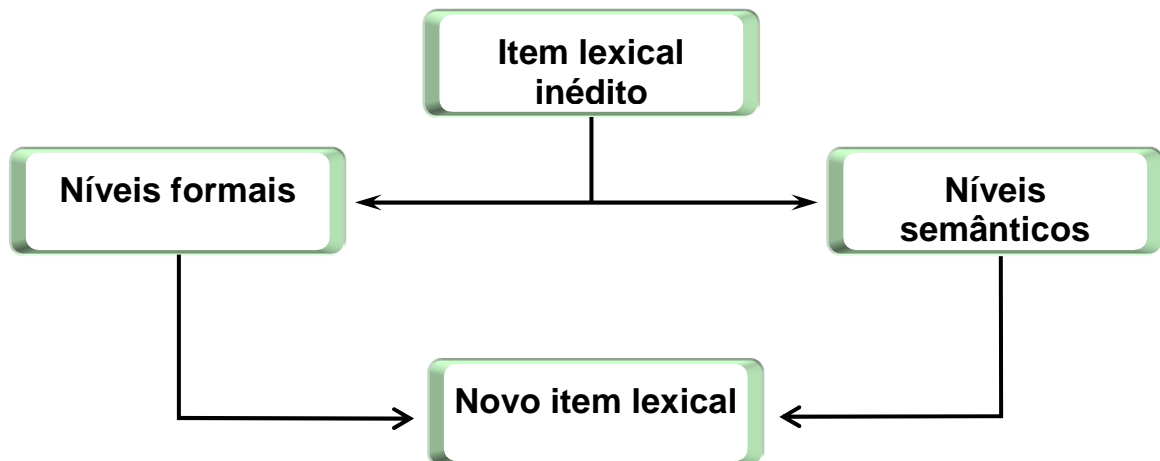


FIGURA 1 – PROCESSO DE AQUISIÇÃO LEXICAL

Kit (2003:1) considera que a aquisição do léxico é um passo fundamental para a construção da competência e do desempenho lingüístico, pois é bem verdade que a primeira expressão lingüística é sempre fonética, mas toda expressão fonética caminha para a aglutinação em morfemas que comporão palavras e estas, por sua vez, são os elementos fundamentais para a estruturação sintática e, obviamente, discursiva. Para o autor:

Lexical acquisition is an important stage in the language development of human infants. Words are the basic building blocks of utterances. Without words, there would be no phrases, no utterances, and therefore no syntax, no semantics, and, finally, no language. Therefore, lexical acquisition is thought of as a critical initial step, if not the very first step, towards the proper development of language competence.

³ L'acquisition se produit lorsque les vocables nouveaux sont incorporés aux réseaux concernant la forme des vocables et aux réseaux sémantiques, lorsque les connaissances nouvelles véhiculées se fondent et s'associent aux anciennes, et cela principalement à un niveau sémantique (Selva, 1999:21).

A questão que se torna fundamental é saber o que é conhecer uma palavra. Binon & Verlinde (2000:120) defendem que o conhecimento lexical perpassa distintos níveis de aprendizado, que seriam os seguintes:

1. o nível formal: reconhecer a palavra que se ouve numa conversação, saber pronunciá-la e escrevê-la corretamente;
2. o nível morfológico: saber identificar os prefixos, os sufixos, o sistema de derivação e de composição;
3. o nível sintático: apreender as diferentes construções e restrições sintáticas;
4. o nível semântico: compreender o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, conotativo, pragmático (os critérios de restrições e de seleção, o uso);
5. o nível da competência combinatória lexical: saber combinar as palavras, identificar os sinônimos, os parônimos etc.

Obviamente, estes níveis propostos não são estanques e tampouco são de uso consciente do falante, que emprega a língua de forma, geralmente, adequada em termos sintáticos, pragmáticos e discursivos. No entanto, onde e como se armazenam essas informações de caráter variado e interativo? A constituição e a organização do léxico mental são de fundamental interesse para os estudos em aquisição lexical.

1.2.1 O LÉXICO MENTAL

Duas questões são relevantes no que concerne ao léxico mental. A primeira é a própria definição. A segunda é de que modo são armazenados os itens lexicais na mente. Rey-Debove (1997:25) define léxico como o conjunto de palavras de uma língua. Para a autora, obviamente, nenhum falante domina completamente o léxico de sua língua, pois sempre haverá variações quantitativas e qualitativas de falante para falante. Leiria (2001:71) ratifica a definição de Rey-Debove e complementa:

O léxico mental é um repositório de conhecimento declarativo sobre as palavras da língua. Esse conhecimento é constituído, pelo menos, por quatro tipos de propriedades relacionadas com o significado, a sintaxe, a morfologia e a fonologia.

E mais adiante, discorre sobre composição do léxico:

A dimensão do léxico e a sua origem variam bastante em função do falante. O que não varia é a sua composição. Ele consiste, essencialmente, num conjunto de palavras tipo substantivo ('noun-like') e tipo verbo ('verb-like'), mais alguns adjectivos e alguns advérbios, uns poucos quantificadores, alguns determinantes (sobretudo demonstrativos), uma palavra para exprimir a negação, e algumas preposições com significado generalizável. [...] Em resumo, o léxico é constituído por uma lista de itens pertencendo a classes abertas e uma pequena lista de itens de classes fechadas com significado lexical. De qualquer modo, ele é suficiente para estabelecer um sistema de comunicação altamente eficiente e, neste sentido, a variedade básica é uma verdadeira língua ('a real language') (Leiria, 2001:125).

O léxico é tido como um meio e um fim em si mesmo para Clark (1993:01), ao entender que "The stock of words speakers can draw on in a language is the lexicon. The lexicon is central in language, and central in the acquisition of language. The lexicon, as a result, offers a unique window on the process of acquisition for language as a whole." Nesse sentido, o léxico é um estoque de itens lexicais, do qual o falante faz uso, recuperando unidades de significação em suas interações de compreensão e produção lingüística.

A noção de *lexicón* é tomada por Mairal Uson (1999), de forma mais ampla, dentro da perspectiva teórica da Gramática Funcional, mais exatamente do Modelo Lexemático Funcional (MLF). O autor define o léxico a partir de duas concepções:

(i) como depósito da informação lingüística que possuem os falantes de uma língua sobre as entradas léxicas, e

(ii) como interface entre a estrutura lingüística e a estrutura conceitual.

O MLF apresenta uma concepção maximalista do componente lexical, entendendo-o como uma rede dinâmica, confluência de fatores lingüísticos e textuais.

Mas, para responder de que modo os itens lexicais são organizados na mente, Aitchison (1994) procura esclarecer o modo como não são armazenados, construindo a metáfora do dicionário, isto é, da organização alfabética. Diz que um falante, em hipótese alguma, faz uma organização alfabética em sua mente e tal fato pode ser observado não pelos acertos cometidos pelos falantes, mas pelos “erros” nos empregos lexicais. Alguém que, ao relatar um acidente de automóvel em que a vítima teve o rosto dilacerado, diga:

(a) O homem ficou completamente *desconfigurado*.

Ao invés de:

(b) O homem ficou completamente *desfigurado*.

comprova que fez uma busca além da ordem alfabética, que buscou em seu fundo lexical derivações que parecem fazer parte do mesmo campo semântico, mas que apresentam ou mudança de significado radical, ou invenções neológicas, como se dissesse:

(c) O homem ficou completamente *desfiguração*. (?)

ou

(d) O homem ficou completamente *desfigurador*. (?)

uma vez que (c) e (d) seriam formas previsíveis de ocorrência, já que se encontram em ordem alfabética imediata.⁴

Eis a questão que se propõe: como a criança organiza, dia após dia, em sua mente, as palavras novas que vai conhecendo? E mais: que princípio foi empregado para compor o léxico de base? Aitchison (1987:105) considera existir

⁴ *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.*

evidência suficiente para considerar os nomes, os verbos e os adjetivos como classes relativamente separadas no léxico mental, enquanto os advérbios têm comportamentos muito diversificados. Quanto às preposições, elas diferem muito entre si no que diz respeito ao conteúdo semântico, e cada uma delas também pode variar bastante conforme o contexto lingüístico.

Seguramente, essa não parece ser uma tarefa cognitiva tão trivial a ser realizada, não é simplesmente coletar palavras e introduzi-las no léxico mental. Há procedimentos cognitivos a serem considerados no processamento, armazenamento e ordenamento do léxico mental, já que o nível de rapidez e eficiência na recuperação exata da informação lexical pelo ser humano em qualquer situação de interação lingüística é, de fato, impressionante. Selva (1999:13) desconsidera a organização alfabética, bem como a organização ao acaso. Para tanto elenca duas razões para sua rejeição.

La première tient au nombre de vocables dont dispose chaque être humain. Les estimations divergent, car il est difficile d'évaluer la quantité de vocables que connaît une personne. [...] Nous n'entrerons pas dans le débat mais nous retiendrons que, dans tous cas, la quantité de vocables connus est considérable et suppose un classement performant et systématique des éléments du lexique mental. Un empilement en vrac dans la mémoire ne pourrait pas expliquer les performances étonnantes de chacun en matière de vitesse de reconnaissance et de production de vocables. En effet, et ceci est la deuxième raison, d'après Marslen-Wilson et Tyler (1980 et 1981), il ne faut qu'une fraction de seconde (200 ms) en langue maternelle pour reconnaître un vocable après l'avoir entendu. Dans beaucoup de cas, il est reconnu avant la fin de sa prononciation.

Ao se descartar a ordem alfabética como elemento de categorização do léxico mental, faz-se necessário atribuir essa função a um outro elemento, de natureza sintática, semântica ou morfológica, como têm feito as abordagens que enfocam a aquisição do léxico.

Sobre a organização do léxico, Rey-Debove (1997:26) propõe que este compreenda três partes:

- (i) palavras mundanas, isto é, destinadas a falar de tudo que não é linguagem (o mundo, as coisas);
- (ii) palavras metalingüísticas, isto é, destinadas a falar da linguagem;
- (iii) palavras neutras, isto é, palavras de alta freqüência, polivalente ou atemáticas.

Para considerar essa hipótese no processo de aquisição lexical, como se daria na mente do falante essa divisão em três segmentos? Para Kit (2003:36) é necessário, de qualquer forma, considerar a existência de um mecanismo inato que estabeleça, por meio de freqüência de uso, as palavras que deverão compor o léxico do falante, bem como onde deverão ser arranjadas em sua mente.

All the successes in machine learning of a natural language lexicon indicate that the distributional regularities in the data may play a fundamental role in human lexical acquisition, and it is essential to assume that human infants have an innately endowed mechanism to utilise such statistical information in language learning.

A par do fator inato e do estatístico, há que se considerar um mecanismo semântico, inato ou não, que estabeleça a diferença entre palavras gramaticais e palavras lexicais, por exemplo. Essa estratégia também não parece ser tão simples, visto que muitas crianças por volta de 6 anos de idade ainda cometem inadequações em seus usos. Como exemplo, cita-se o diálogo abaixo entre uma criança de 5 anos e um adulto, que inicia o diálogo:

— *Você gosta de mim?*

— *Gosto.*

— *Quanto?*

(criança pensa e responde)

— *Dois.*

Esse exemplo, como tantos outros, ilustra que a diferenciação semântica realizada pela criança é gradual e dependente das ofertas recebidas em suas

interações com outros falantes, crianças ou adultos, assim como, pelos meios audiovisuais que a cercam.

A respeito disso, diz Mairal Uson (1999:77):

Un planteamiento relacional del lexicón se centra en los domínios semánticos y acepta el supuesto de que existen propiedades comunes que justifican la agrupación de determinados lexemas en torno a un dominio común, así como la presencia de propiedades que diferencian a unos elementos de otros. Este tipo de modelo representa la memoria semântica del ser humano como una red donde cada uno de los nodos sería un concepto, unido a los demás conceptos o nodos por medio de una variedad de relaciones semânticas y léxicas.

Este pensamento ilustra a noção de campo ou domínio léxico, entendido como uma configuração estrutural que agrupa itens lexicais que compartilham características semânticas comuns e, além disso, comportamentos sintáticos semelhantes.

Clark (1993:04) compartilha a crença de que os itens lexicais são agrupados em conjuntos, a partir de uma entrada, que agrupa todas as formas flexionadas. Ou seja, os itens lexicais nascem de uma forma principal, primitiva, que guarda em si o traço semântico pertinente àquele conjunto de formas lexicais. É o que Rocha (1998:102) chamaria de raiz, “o morfema comum a várias palavras de um mesmo grupo lexical, portador da significação básica desse grupo de palavras.” O que Clark propõe, de fato, é uma organização do léxico mental por meio de listas de itens lexicais agrupados a partir de raízes morfológicas possíveis, quando diz:

There have been two main proposals about the forms stored in memory: full-listing and root-listing. With full-listing, each inflected form would be represented separately, as a distinct form; with root-listing, each root would be listed, together with a set of procedures, each associated with a different inflection. [...] What is unknown at this point is the extent to which language typology affects and shapes how people access the words in their mental dictionary (Clark,1993:251).

De qualquer forma, o que se tem certeza é de que o agrupamento dos itens lexicais na mente obedece a critérios inegáveis:

- (i) traços semânticos
- (ii) traços sintáticos
- (iii) traços morfológicos
- (iv) traços fonológicos
- (v) traços pragmáticos.

A hierarquia desses critérios é que costuma variar diante da abordagem que se dê à aquisição do léxico, como se verá adiante.

1.2.2 A ARQUITETURA DOS CAMPOS SEMÂNTICOS NO MLF

O Modelo Lexemático-Funcional (doravante MLF) resultou, no final dos anos 90, da elaboração teórica feita por Martín Mingorance, que integrou a Gramática Funcional de Simon C. Dik a uma versão da Teoria Lexemática de Eugene Coseriu. A unidade central de descrição nesse modelo é a palavra, que é vista em todas suas propriedades: sintática, morfológica, semântica e pragmática. Tais propriedades enquadram-se em uma perspectiva teleológica funcional, pois o MLF baseia-se no princípio de que a linguagem é essencialmente um meio de interação verbal (Faber & Mairal Uson, 1999:57).

A noção de *domínio léxico* é central no MLF. Tal termo foi eleito em detrimento de *campo semântico*, tendo em vista a imprecisão com a qual, às vezes, define-se este último. Subliminarmente, o que rege essa noção é a crença de que haja propriedades comuns que ligam itens lexicais aos mesmos domínios semânticos, assim como há propriedades que os diferenciam, sejam elas nos aspectos sintático, morfológico ou pragmático.⁵

⁵ Un campo léxico es un conjunto de lexemas unidos por un valor léxico común (valor del campo), que esos lexemas subdividen en valores más determinados, oponiéndose entre si por diferencias mínimas de contenido léxico (“rasgos distintivos lexemáticos” o *semas*) (Coseriu, 1977:135).

A análise do léxico com base na noção de campo passou a ser uma prática corrente nos estudos de Semântica, em fins do século XIX, tendo como precursor G. Ipsen, que introduziu a idéia de mosaico como essencial na organização do léxico. Posteriormente, Trier e Weisgerber buscaram uma definição clara para o conceito de campo, seguidos de Coseriu, que, por sua vez, estabeleceu o termo campo lexical como objeto de suas formulações teóricas (Faulstich, 1980 e Rocha, 2000).

A elaboração de domínios léxicos, em uma perspectiva lexicológica, está relacionada à necessidade e aos objetivos em questão, pois, invariavelmente, obter-se-á como produto uma descrição, ainda que parcial, do léxico. A esse respeito, Coseriu (1977:93) é enfático ao afirmar:

Si se quiere llegar a una descripción sistemática del léxico, no conviene considerar para cada palabra lo que *podría* ser importante; es preciso considerar en primer lugar *lo que no puede faltar*, la función de base sin la cual el léxico no sería tal y que debe tener la prioridad, aun desde el punto de vista práctico (por ejemplo el aprendizaje de una lengua extranjera). Esta exigencia no implica que se niegue el valor o la validez de los diferentes puntos de vista lexicológicos posibles (que, según nosotros, tienen todos su justificación en algún nivel de la investigación lingüística o extralingüística) y, por otra parte, no coincide con la exigencia de una descripción semántica (y pragmática) completa de cada palabra: se trata de establecer la base y el marco de la descripción del léxico en cuanto dominio de la lengua.

No MLF, o lexema (ou item lexical) é a unidade central da descrição lingüística⁶. Cada lexema é concebido como um processo, ele mesmo contendo uma variedade de diferentes tipos de informações em vários níveis. Cada lexema é definido a partir do método de “decomposição léxica gradual” (*stepwise lexical decomposition*), exposto na Gramática Funcional de Dik (apud Mingorance, 1998:92), cujo resultado final da aplicação desse método é a obtenção de um

⁶ The terms, lexical unit and lexeme, are used interchangeably in the sense of “a word taken in one well-specified sense and supplied with all the information specifying its behavior when it is used in this sense” (Mel’čuk, 1998 apud Faber & Mairal Uson, 1999:86).

arquilexema, que constituirá o núcleo da informação semântica de um determinado domínio léxico. Para além das informações semânticas, o componente pragmático deverá ser levado em conta na arquitetura léxica. Os diferentes traços pragmáticos presentes no léxico correspondem a três funções pragmáticas, que podem facilmente ser imbricadas (Mingorance, 1998:96):

(i) função informativa: comporta os traços que marcam os lexemas a partir do discurso em que são empregados, como termos pertencentes ao discurso técnico, religioso, jurídico, burocrático etc.

(ii) função psicológica: marca a atitude do locutor com relação a seu interlocutor e expressa os elementos mais subjetivos, como emoções, avaliação de atitudes, preferências etc.

(iii) função social: reflete as normas sociais que marcam os lexemas, como regionalismo, grau de formalidade etc.

A aplicação proposta no modelo de Mingorance parte de pequenos grupos de lexemas, chegando a um arquilexema por um procedimento *bottom-to-top*. Ao obter-se o arquilexema do domínio léxico, passa-se à construção das constelações, ou seja, de agrupamentos de domínios léxicos, definidos como uma rede de lexemas verbais expressando diferentes fases de um processo e indicando os estados, ações etc. Associados a ele, por outro lado, estão seus possíveis *Aktionsarten*, a saber, incoação, duração, cessação etc (Mingorance, 1998:37).

Qualquer proposta de organização do léxico mental deve levar em consideração o que Akthar & Tomasello (2000:122) enfatizam: princípios lexicais são produtos da aquisição da linguagem, ou seja, no processo de aquisição da linguagem, a criança elabora princípios que servirão como inteligentes generalizações sobre como os outros falantes usam a linguagem. As palavras que serão aprendidas no contexto social são palavras que a criança quer aprender ou precisa aprender, de acordo com um princípio de relevância.

1.2.3 A NOÇÃO DE ESTÁGIO

A partir dos estudos de Piaget, a noção de estágios em desenvolvimento difundiu-se e tornou-se mais amplamente aceita e aplicada. Piaget (1975:13) afirma que:

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Cada estágio constitui, então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

Em suas pesquisas, Crais (1996:153) constatou que as crianças aprendem uma média de nove palavras novas por dia, atingindo 14.000 palavras nos seus vocabulários de compreensão pela idade de 6 anos. Em termos de aquisição lexical, tem-se evitado a relação estágio x número de palavras, visto que as aquisições quantitativas podem ser altamente relativas, dependendo dos sujeitos pesquisados e do ambiente no qual estão inseridos.⁷

A idéia de estágios qualitativos sobrepõe-se à de estágios quantitativos, o que vale dizer que comportamentos lingüísticos devem ser levados em consideração ao se tentar esboçar qualquer proposta de formalização de estágios.

Perroni (1994:9) é categórica ao afirmar que não é sobre o ritmo do crescimento ou do desenvolvimento que se ancora o conceito de estágio, mas, antes, sobre a aparição sucessiva de diferentes qualidades. Se qualquer desenvolvimento comporta uma sucessão de qualidades distintas e identificáveis, é esta sucessão qualitativa que fundamenta o conceito de estágio. Dessa forma, negar sua existência,

⁷ Examples of latter include the mania for counting things, which at times is seen almost as a panacea: one count the number or words children have been observed to use, or the number of words in their sentences, or the number of distinct sounds they have articulated. But simple quantitative measures of this kind do not lead very far. For example, to say that two children both have a vocabulary of 50 words (not an easy matter to decide about in the first place, incidentally) does not say anything about their relative level of language learning. One child might have learned the words by heart, whereas the other might be using them productively and creatively; one might have basic, concrete vocabulary; whereas the other might have more advanced, abstract vocabulary; and so on (Crystal, 1987:43) .

ou considerá-lo como puramente instrumental, é negar o próprio desenvolvimento. Adicionalmente, se a continuidade é definida como falta de mudança e o desenvolvimento como mudança, então falar de desenvolvimento contínuo seria uma contradição. Parece, pois, possível que tanto continuidade quanto descontinuidade façam parte do conceito de desenvolvimento. Todo desenvolvimento comportaria estágios cuja natureza deve corresponder à realidade desse desenvolvimento ao qual dizem respeito, tais como, estágios do desenvolvimento físico, estágios do desenvolvimento intelectual, estágios do desenvolvimento lingüístico.

Em uma outra perspectiva, Halliday (apud Butler, 2003:415) postula sete funções da linguagem que seriam fundamentais para as necessidades da criança e que seriam adquiridas ao longo de seu desenvolvimento, de forma cronológica. Essas funções têm como base o fator contextual e social.

Muito embora tenha recebido críticas dentro da própria Gramática Funcional, as funções representam uma possibilidade de estabelecer estágios em aquisição da linguagem. São as seguintes funções:

- 1) Função instrumental (*'I want' function*): concerne aos usos da linguagem ligados às necessidades primeiras e imediatas da criança;
- 2) Função reguladora (*'Do as I tell you' function*): envolve os usos da linguagem relacionados ao controle de comportamento;
- 3) Função interacional (*'Me and you' function*): concerne às primeiras interações da criança com seu grupo;
- 4) Função pessoal (*'Here I come' function*): caracteriza o meio que a criança possui para expressar sua individualidade;
- 5) Função heurística (*'Tell me why' function*): usada para descobrir o mundo ao redor da criança;
- 6) Função imaginativa (*'Let's pretend' function*): relaciona-se à criação do próprio mundo pela criança, por meio de jogos e histórias, por exemplo.
- 7) Função representacional ou informativa (*'I've got something to tell you' function*): permite à criança comunicar informações inéditas a alguém.

Esses estágios foram originalmente pensados nessa seqüência de aparição, porém nem sempre os dados atestaram essa hipótese, o que comprova a fluidez da noção de estágio.

Na aquisição da linguagem, portanto, a identificação de estágios é uma tarefa muito delicada: qualquer sistema proposto produzirá estágios particulares, quanto mais específico o subsistema em análise, mais particulares os subestágios. Dessa forma, para que o pesquisador não caia em ilusões de generalidade, é preciso ter sempre em mente o lugar do subsistema em análise no conjunto das competências cuja construção se estuda (Perroni, 1994:11).

Ainda nessa perspectiva de estágios, Clark (1993:241) sugere “passos” que podem ser observados na construção e organização do saber lexical:

Yet the process of acquisition is a complex one. As children add words to their repertoires, they act as if every new word differs in meaning from those already acquired. They rely on principle of CONTRAST, that every difference in form marks a difference in meaning. Throughout this early period, they take as their targets words that adults use to them – the conventional word-stock of their language community. They do not make up arbitrary words – they do not just put together possible sound sequences and assign them some meaning. They adopt the CONVENTIONAL forms they hear and work at assigning to those forms a plausible meaning. What is plausible is what is consistent with the apparent meanings being used by adult speakers. Conventionality and contrast apply regardless of language and age: Children and adults alike depend on them for language to work. [...]TRANSPARENCY OF MEANING, SIMPLICITY OF FORM, and PRODUCTIVITY make prediction about the acquisition of word formation. These three principles also interact in the acquisition of word formation.[destaques da autora]

Ditos de outra forma, os princípios propostos por Clark (1993) consistem em traços semânticos comuns, formação morfológica previsível e recorrente na língua e frequência de uso dos itens lexicais.

Cada um desses três elementos será valorizado em detrimento do outro a depender da concepção de língua norteadora da pesquisa em aquisição da linguagem e, obviamente, do léxico.

1.2.4 A VISÃO INTERACIONISTA

O sociointeracionismo ou socioconstrutivismo apresenta-se como a abordagem mais característica do estudo da aquisição da linguagem conduzido no Brasil até recentemente.

Enquanto a Teoria Lingüística pressupõe alto grau de determinação para a forma das línguas humanas a partir do estado inicial do processo, a proposta socioconstrutivista assume um alto grau de indeterminação. Segundo essa visão, categorias fundamentais para o sistema lingüístico, tais como Nome e Verbo, não estariam acessíveis para a análise e para a produção da fala pela criança. Teriam de ser construídas ao longo do desenvolvimento, num processo dependente da interação com um adulto (alguém que domina a língua).

Uma das vertentes do interacionismo social é a que se convencionou chamar de “sociointeracionismo”. Propostas sociointeracionistas afirmam que a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. A linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito; o conhecimento do mundo e do outro é, na linguagem, segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor (Scarpa, 2001: 218).

Normalmente de inspiração vygotskiana, os trabalhos sociointeracionistas entendem a aquisição da linguagem como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo) e pelo qual constrói, ao mesmo tempo, seu conhecimento do mundo, passando pelo outro (Scarpa, 2001:214). Para Vygotsky, ao longo de seu desenvolvimento, marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico de que faz parte (Oliveira, 2003:49).

Clark (2000:35) estabelece premissas para a visão interacionista da aquisição do léxico:

Levarei em conta o que denominei *visão interacionista* da aquisição lexical. Isto é, iniciarei com a suposição de que crianças aprendem palavras através da observação de como elas são usadas nas conversas que têm com as pessoas com que se relacionam. Essa visão supõe que certas condições pragmáticas básicas aplicam-se em todas as conversações, quais sejam: (a) que o falante e o destinatário partilham um mesmo foco de atenção; (b) que o falante e o destinatário vivenciam a co-presença física; e (c) que o falante e o destinatário utilizam-se da co-presença lingüística.

Para comunicar-se por meio da língua, as crianças precisam dominar os significados convencionais dos termos utilizados em sua presença. Grande parte dessa aquisição, supõe-se, acontece durante a conversação no dia-a-dia. À medida que conversam, os adultos OFERECEM informações às crianças sobre palavras desconhecidas e seus significados, e as crianças FAZEM INFERÊNCIAS sobre o novo significado da palavra, e, durante a conversação, APRENDEM essa informação e a armazenam para o futuro (Clark, 2000:34). [destaques da autora]

Esse pensamento, expresso por Clark (2003), é representativo da importância que se dá à relação dialógica na abordagem sociointeracionista, segundo a qual a interação lingüística é fundamental para a construção do saber lingüístico.

1.2.5 Os ESTUDOS FUNCIONALISTAS

Os estudos Funcionalistas, realizados no âmbito da aquisição da linguagem, têm sua representação manifesta em duas vertentes de estudo. A primeira abordagem é a da *Role and Reference Grammar* (RRG), que se caracteriza como mais tipológica, prioriza a aquisição de esquemas formais e explica-os em termos semânticos e pragmáticos. Tem como mais representativos os estudos de Van Valin (1993 apud Butler, 2003:402), que em seu dizer:

The RRG approach to language acquisition [...] rejects the position that grammar is radically arbitrary and hence unlearnable, and maintains that it is relatively motivated (in Saussure's sense) semantically and pragmatically. Accordingly, there is sufficient information available to the child in the speech to which it is exposed to enable it to construct a grammar, and therefore the kinds of autonomous linguistic structures posited by Chomsky are unnecessary.

A segunda abordagem é representada pela *Systemic Functional Grammar* (SFG), que se caracteriza por uma abordagem mais sociocultural, orientada para o desenvolvimento do potencial semântico da linguagem. Tem como maior expoente Halliday (1975 apud Butler, 2003:418), que define a relação entre cultura e língua:

In principle, a child is learning one semiotic system, the culture, and simultaneously he is learning the means of learning it — a second semiotic system, the language, which is the intermediary in which the first one is encoded.

Uma diferença entre as duas abordagens é o tipo de metodologia empregada. A RRG privilegiou dados de diversas línguas, com diversas crianças em idades específicas. Já a SFG privilegiou a metodologia longitudinal, quer dizer, normalmente uma criança passava a ser acompanhada por um prazo médio de dois anos, tendo suas falas registradas diariamente. Obviamente a opção por procedimentos metodológicos distintos leva a questões teóricas com enfoque diferente, conforme atesta Butler (2003:428):

The two approaches thus take very different stances on what it means to ask why some aspect of the child's developing language is as it is. For practitioners of RRG, the question can be rephrased in more detail as '*Can we explain developmental sequences and strategies in morphosyntactic aspects of child language in terms of relationships between semantics, pragmatics and morphosyntax postulated in the linguistic theory?*' For systemic linguistics, on the other hand, the question is rather '*Can we explain developmental sequences in the meaning potential of a child's language in terms of the functions for which the child is using that language and the*

contexts in which it is being used, and how does the nature of such functions change as the child matures?'

Obviamente, percebem-se focos de interesse diferenciados, no entanto, há, em comum, a forte presença da semântica e da pragmática como elementos centrais nessa abordagem. Entre abordagens e linhas teóricas, é preciso atentar para o que diz Clark (1993:254):

Linguistic theories describe products. But these descriptions of products do not include any metric for describing developmental changes in forms or functions. Theories of acquisition, on the other hand, like theories of language use, are designed to capture *dynamic* properties of language. They are necessarily models of *process*. They deal with change: Children are continually adding to what they know about the lexicon, about morphological modulations, about syntactic structure and function, and about the pragmatics of everyday use. Because their language is continually changing. In addition, as we have seen, their representations for comprehension and production are different. They consistently understand more than they can produce.

Assim, transitando entre o sintático e o semântico, entre o inato e o adquirido, conclui-se, com o dizer de Scarpa (2001:229), ao afirmar que o desafio ainda continua a ser a relação entre o inato e o adquirido, entre o biológico e sócio-histórico, entre o lingüístico e o extralingüístico, entre o sujeito aprendiz e o objeto a ser aprendido.

1.3 A FALA E A ESCRITA NA AQUISIÇÃO LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA: PROTAGONISMOS E ANTAGONISMOS

Já na base da tradição ocidental, a escrita possui seu *locus* de prestígio. A noção de alfabetização foi socialmente relacionada à noção de detenção do conhecimento formal, institucionalizado. A par disso, a oralidade esteve relegada a

segundo plano em termos de prestígio, mas incrivelmente proeminente em termos de uso.

O ser humano é, por definição, um ser *que fala* e não um ser *que escreve*. O fato biológico-histórico é que o *homo sapiens* é uma espécie que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar. Ele não é, por definição, um escritor ou um leitor. Seu uso da fala foi adquirido por processos de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos. Entretanto Marcuschi (2004:17), com base nesse fato, insiste que:

Isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. [...] Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, nem uma dicotomia.

A impossibilidade de se considerar fala e escrita como dois sistemas lingüísticos ou dicotomias advém do fato de haver intersecções entre esses dois elementos, como se pode observar na FIGURA 2 (conferir Marcuschi, 2004:17):

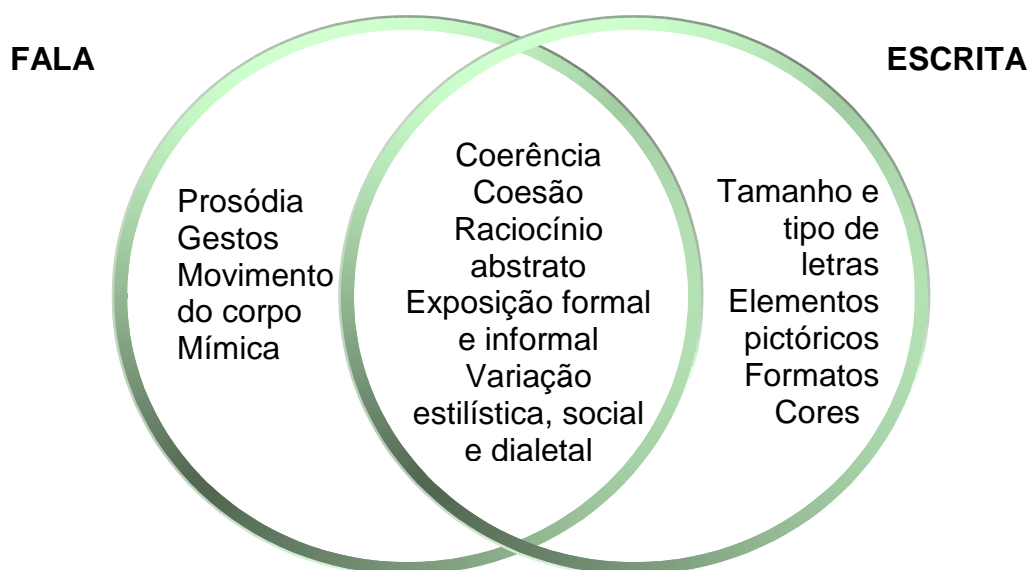


FIGURA 2 – INTERSECÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

De fato, os elementos comuns, em um primeiro olhar, chegam mesmo a ser mais abundantes do que as características específicas de cada modalidade, o que prova que há mais interação do que supunham alguns teóricos. Marcuschi (2004:27) registra essa herança polarizante do prescritivismo, gerador das *dicotomias estritas* entre fala e escrita, por meio de propriedades típicas e antagônicas, donde:

QUADRO 1 – DICOTOMIAS ESTRITAS ENTRE FALA E ESCRITA

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

A concepção dualista, expressa no QUADRO 1, retrata uma visão em que a fala é identificada com o “errado”, em contraponto radical à escrita, identificada com o “certo”, com o “bom uso” da língua. Esta concepção é desprovida de fundamentação teórica, uma vez que se baseia apenas nas condições empíricas de uso da língua. A percepção atual da língua e de seus usos vai muito além dessa concepção dualista, entendendo que ambas as modalidades possuem características comuns, tais como variação no tipo de registro, usos estratégicos, dinamicidade, etc. Além das características apontadas, nem a modalidade escrita, nem a oral encontram-se prontas, em definitivo, para o falante da língua. Soares (2003:15) é categórica ao afirmar:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem de uma língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de

desenvolvimento da língua (oral e escrito); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido.

Nesse contexto de conceituação, estabeleceu-se um diálogo com professores de Ensino Fundamental do DF, para diagnosticar em que medida suas concepções de língua escrita e de língua oral correspondem a perspectivas menos prescritivistas e mais interacionistas. Para isso, foi aplicado um questionário (ver apêndices) com sete questões, a 50 professores, a respeito dos usos do léxico por alunos do Ensino Fundamental, bem como as percepções dos professores a respeito desses usos.

Essa aproximação entre a pesquisa e os professores do Ensino Fundamental do DF tinha dois objetivos básicos:

- i) averiguar até que ponto o mito do “vocabulário pobre” é presente no consenso docente;
- ii) averiguar o nível de uso do dicionário em sala de aula.

Para fins desta pesquisa, nas questões aplicadas, enfatizaram-se as noções sobre léxico. Serão objeto de atenção, neste capítulo, as questões 1, 3, 4, 5, 6 e 7b, por tratarem diretamente das concepções de vocabulário e de atividades de uso do dicionário em sala de aula.

1.3.1 PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E PERCEPÇÃO DO LÉXICO

O instrumento usado, para obter dos professores do Ensino Fundamental do DF percepções acerca de aquisição lexical, foi um questionário. Esse questionário (ver ANEXO I), composto por sete questões, tratava das noções de “vocabulário pobre”, “vocabulário falado”, “vocabulário escrito” e uso do dicionário em sala de aula, bem como de técnicas empregadas de forma recorrente pelos professores para “ensinar vocabulário”. Os questionários foram aplicados durante o 2º semestre de 2004.

Os resultados obtidos serão expostos neste capítulo, nos itens 1.3.3 e 1.3.4, de modo a relacioná-los com a importância da oralidade e escrita em contexto escolar.

1.3.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir das respostas oferecidas pelos 50 professores que responderam ao questionário, obteve-se o seguinte perfil profissional:

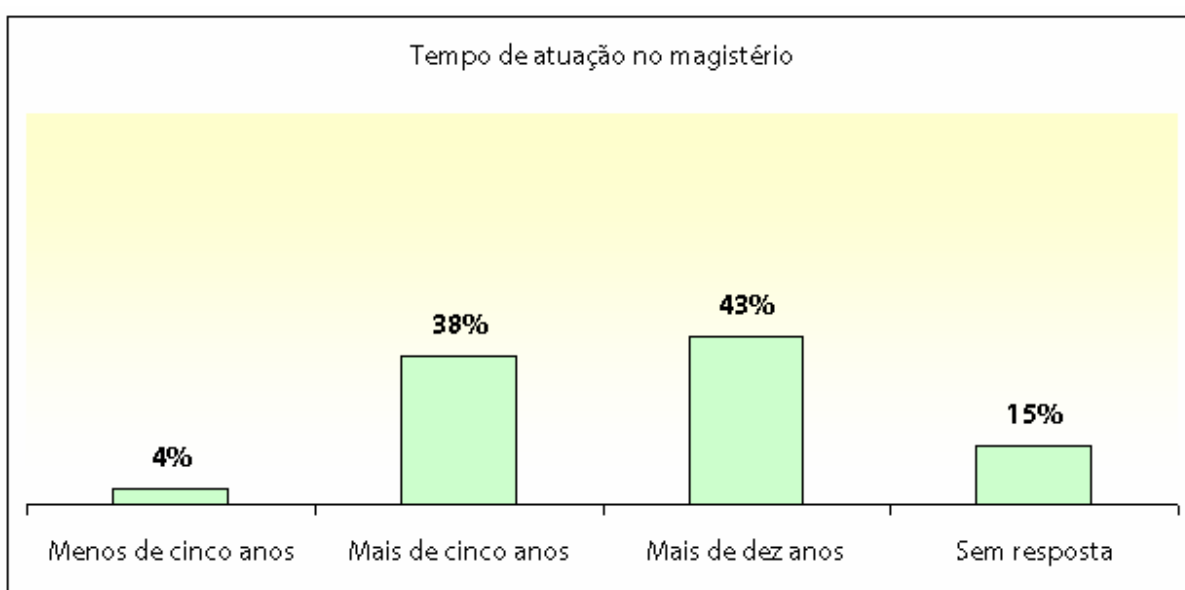


GRÁFICO 1 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

Entre os participantes, a maioria dos professores atua no Ensino Fundamental há mais de cinco anos, de forma quase igualitária nas séries iniciais, conforme GRÁFICO 2.

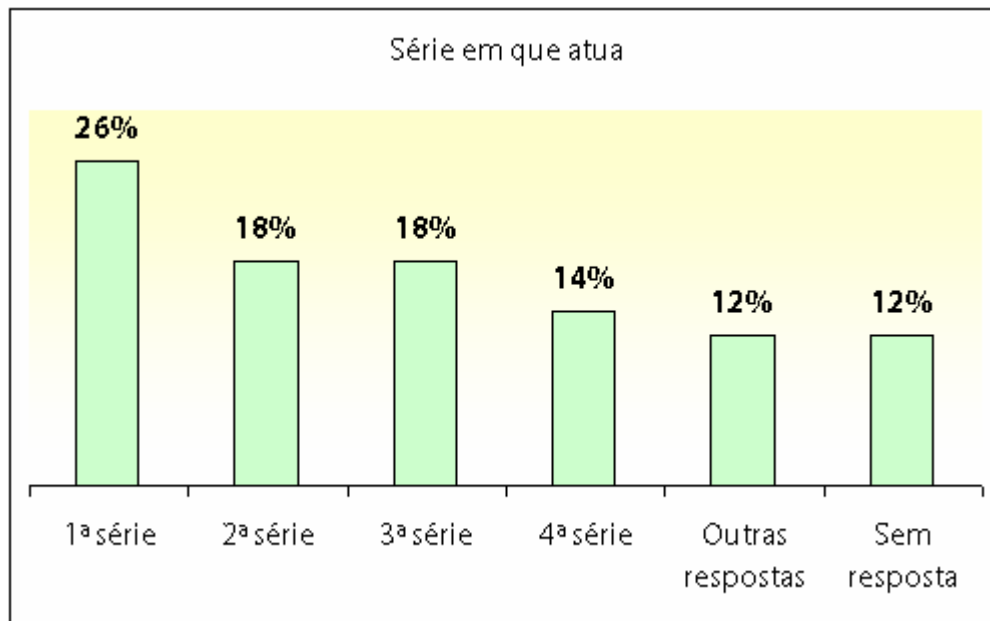


GRÁFICO 2 – SÉRIE EM QUE ATUA

Praticamente, o grupo de participantes esteve na média de 50% quanto ao tipo de escola em que atua; dessa forma, as respostas oferecidas refletem o pensamento de educadores da rede pública e da rede privada de ensino.

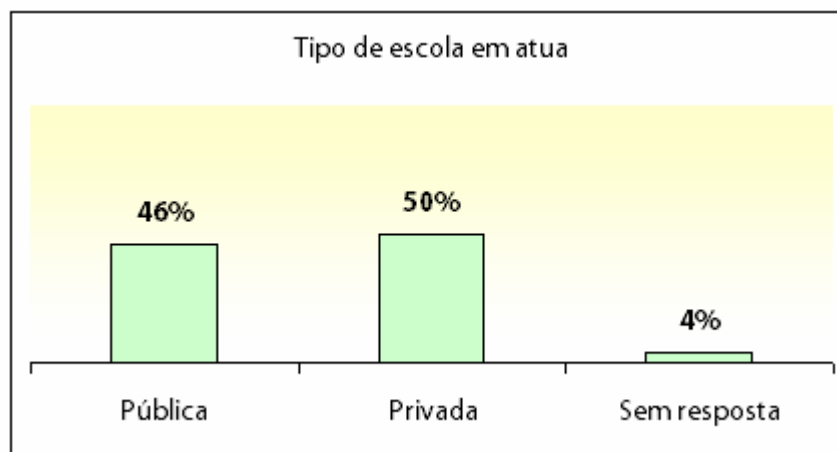


GRÁFICO 3 – TIPO DE ESCOLA EM QUE ATUA

Um dado importante foi o tipo de formação desses professores: a maioria possui formação em nível superior, conforme regem as leis atuais a respeito do nível de formação obrigatório para professores de Ensino Fundamental.

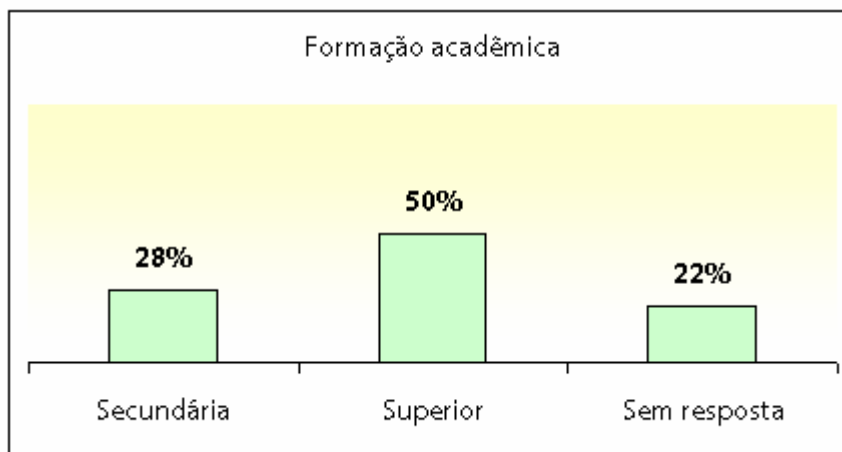


GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em síntese, pode-se estabelecer assim o perfil dos 50 professores de Ensino Fundamental que responderam ao questionário:

- i) A maior parte possui experiência superior a 10 anos de atuação no magistério.
- ii) Embora haja uma divisão praticamente igualitária da atuação dos professores entre as séries iniciais, há predominância da 1ª série.
- iii) Professores de escola pública e de escola privada foram igualmente representados.
- iv) Metade dos professores possui formação em nível superior.

As respostas obtidas provêm de um grupo de profissionais em educação que já tem experiência considerável e conhecimento acadêmico necessário para a prática docente. Estes dois fatores, experiência e conhecimento acadêmico, são responsáveis diretos pelo processo de ensino da escrita que se estabelece no Ensino Fundamental brasileiro, que tem sua prática docente centrada na aquisição e no desenvolvimento da escrita em detrimento dos processos de aquisição de modalidades e desenvolvimento da fala.

1.3.3 FALA: UMA PRIMAZIA CRONOLÓGICA

Uma questão em torno da qual há um debate perene é a presença e o valor da fala no ambiente escolar. Marcuschi (2004:25), em sua definição de fala, vai além do elemento meramente fonético:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A fala toma, segundo o autor, uma dimensão ampla, abrangendo toda e qualquer forma e atividade comunicativa, não se restringindo ao plano do código. Caracteriza-se mais como processo e evento do que como produto (Marcuschi, 2004:26).

Relegada a segundo plano nos objetivos pedagógicos da escola, a língua falada foi, e ainda continua sendo, diretamente relacionada à norma não-padrão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 2001:49), tal ausência do exercício cotidiano da oralidade em sala de aula deve-se à exigência inerente do planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Sem dúvida, a produção oral ganha outra dimensão ao ser tida como objeto de ensino em língua portuguesa, passando a ser vista como um processo passível de investigação, de análise, assim como os produtos da já consagrada modalidade escrita. Com propriedade, Oliveira & Coelho (2003:100) apresentam os seguintes questionamentos:

Qual o modo organizacional da oralidade? Que simetrias e assimetrias ela estabelece com a escrita? Estará o corpo docente

de língua portuguesa preparado para abordar esse novo objeto em sala de aula, face à ausência de uma pedagogia do oral?

O que se pode dizer, com base no questionário aplicado aos professores do DF, é que os professores ainda não estão preparados para trabalhar adequadamente a oralidade, uma vez que mostram a nítida preferência por atividades que envolvam a escrita, por serem mais facilmente registradas e avaliadas de forma objetiva.

Na questão proposta: “No seu cotidiano, quais atividades você realiza para incluir palavras novas no vocabulário de seus alunos?”, cujos resultados aparecem no gráfico seguinte, obtiveram-se sete tipos de respostas. Entre as sete possibilidades de tipos de atividades, apenas uma fez referência à oralidade, o item “Conversa Informal”, com apenas 8% das respostas. Todas as demais atividades têm por base o suporte escrito, com exceção, talvez, de “Jogos”, que, em uma possibilidade otimista, pode conter algum tipo de atividade essencialmente oral.

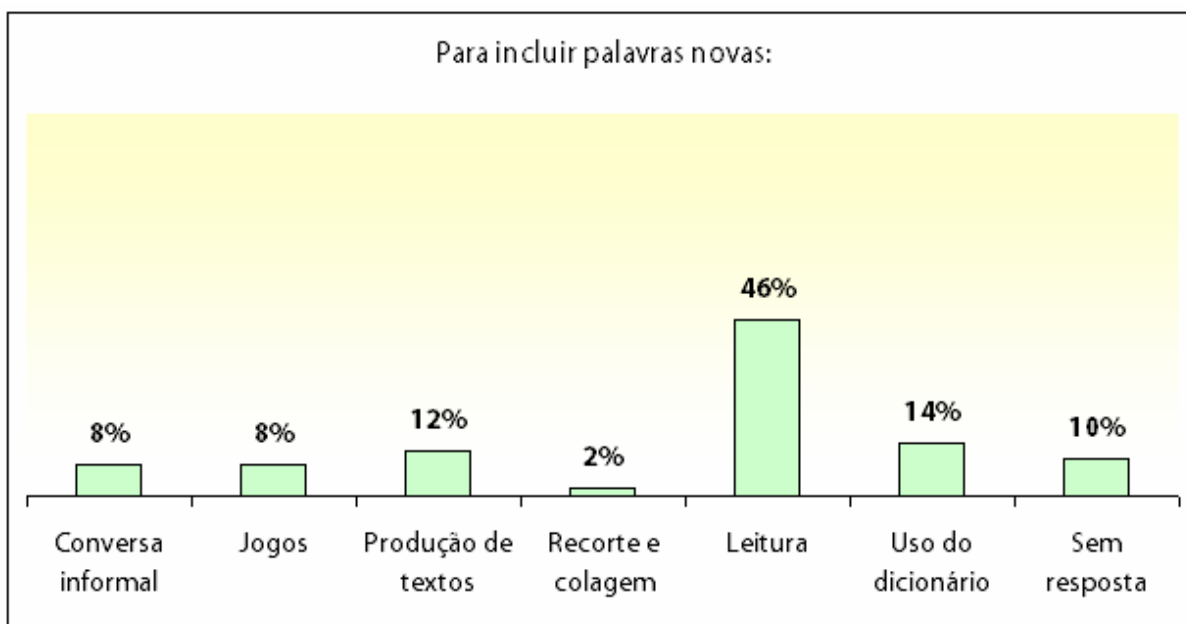


GRÁFICO 5 – NO SEU COTIDIANO, QUAS ATIVIDADES VOCÊ REALIZA PARA INCLUIR PALAVRAS NOVAS NO VOCABULÁRIO DE SEUS ALUNOS?

A leitura, que é tão evidenciada, é objeto de reflexão de Soares (2003:20), que ressalta:

A natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada “norma padrão culta”) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos), é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito.

Esse pensamento parece ser compartilhado pelos professores, que entendem como crucial a qualidade da interação doméstica para a “qualidade” do nível lexical dos alunos. Então, à questão: “Você acredita que há crianças com léxico (vocabulário) mais rico de que outras? Por quê?” (cf. GRÁFICO 6), todos os professores, sem exceção, responderam que acreditam nessa “riqueza lexical”, relacionando-a à interação com os membros da família e ao acesso à informação ou leitura, que, nessa fase infantil, também são proporcionadas pelos pais.

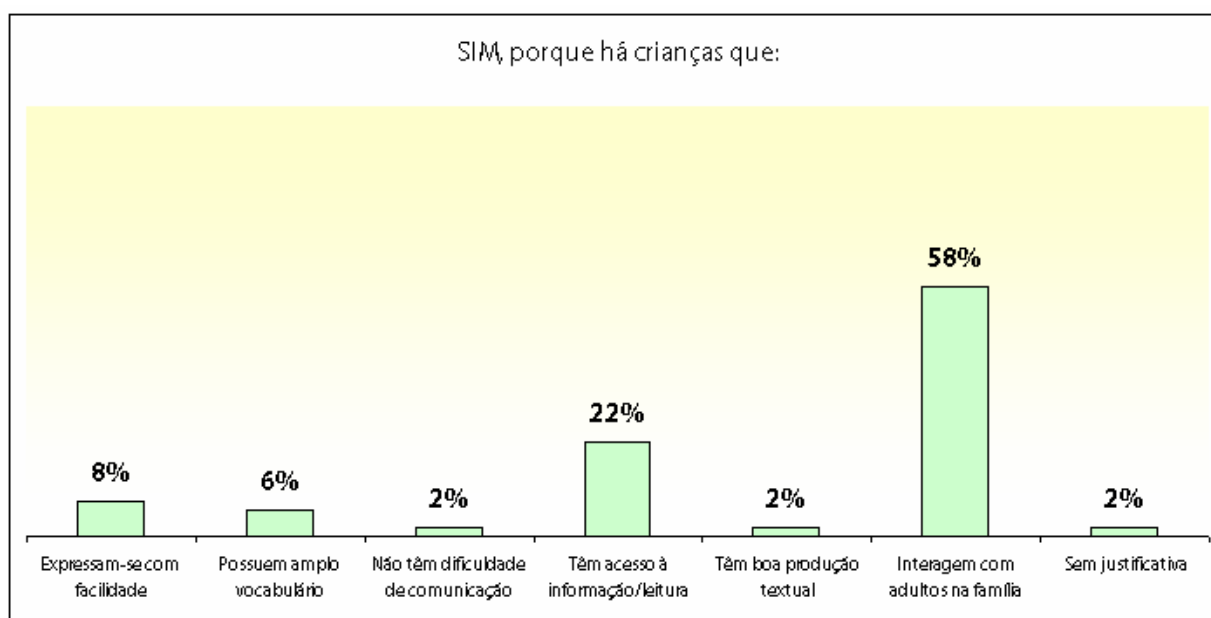


GRÁFICO 6 – VOCÊ ACREDITA QUE HÁ CRIANÇAS COM LÉXICO (VOCABULÁRIO) MAIS RICO DE QUE OUTRAS? POR QUÊ?

De acordo com os dados do GRÁFICO 6, crianças que possuem práticas lingüísticas eminentemente orais terão maior dificuldade de aquisição lexical em

bases escritas, uma vez que terão, inicialmente, de se familiarizar com o novo mundo de perspectivas que a escrita oferece, quando do ingresso na escola.

Observa-se algo curioso: segundo o consenso dos educadores, a criança já chega à escola com seu vocabulário “pobre” ou “rico”. Qual seria, pois, o papel do professor? Apenas cultivar esse vocabulário? Segundo Melo (2003:54), o papel do professor é de extrema relevância na interlocução, ao escutar as proposições da criança e ao emprestar sua própria colaboração discursiva à medida que a criança passa de mera repetidora da fala do professor a produtora de sua enunciação.

Esse fato pode ser ilustrado pela percepção dos professores acerca da idéia de “criança de vocabulário rico”, que foi a seguinte: 20% das respostas atribuem à fluência na fala ou na escrita o critério determinante para a “riqueza vocabular”, seguida pelo uso da diversidade de palavras empregadas nesses registros, que totaliza 12% das respostas (cf. GRÁFICO 7).

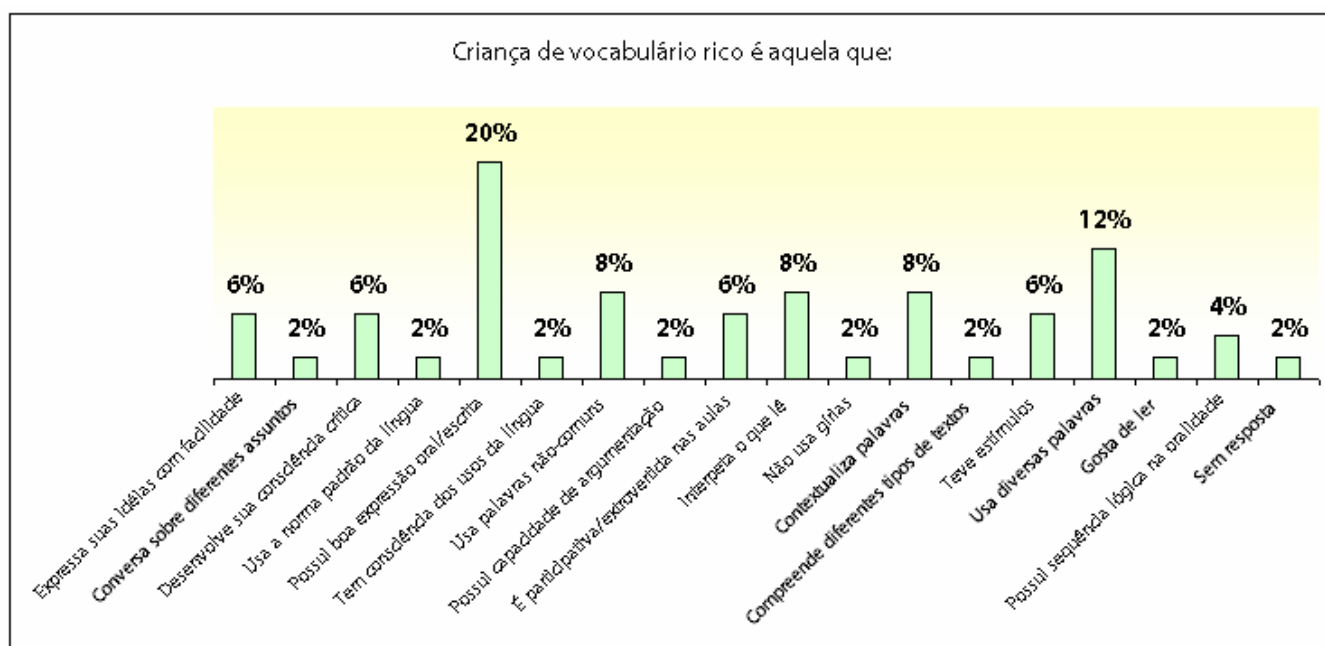


GRÁFICO 7 – COMO VOCÊ DEFINIRIA UMA CRIANÇA DE VOCABULÁRIO RICO?

Após a “boa expressão na fala e na escrita”, as possibilidades que se seguem, em ordem decrescente, são o uso contextualizado de palavras, a interpretação adequada do que é lido e uso de palavras não-comuns, todas contemplando 8% das respostas dadas. Ou seja, não há consenso do que seja um

vocabulário rico, até mesmo porque há que se considerar o que ressalta Clark (2003:245), quando alerta para o fato de que compreensão e produção lexical não são simétricas, visto que todo falante compreende formas lingüísticas antes mesmo de saber empregá-las; isso leva à conseqüência de que o vocabulário de produção oral, por exemplo, seja mais reduzido que o vocabulário de compreensão.⁸ O sintoma escolar dessa constatação é o mito do vocabulário pobre, que se baseia na “qualidade” do vocabulário registrado nas redações escolares.

A fluidez dos conceitos de “pobre” e “rico”, “bom” e “ruim”, sobretudo em termos de léxico é patente. Preti (2003:66) ressalta que:

Todo e qualquer estudo que se pretenda fazer sobre o prestígio social dos vocábulos deve levar em conta não apenas o contexto histórico-social, que acompanha a vida das palavras, mas também o fator *expectativa* nas relações entre os falantes. E esse fator está ligado à atitude social em relação à língua, isto é, o que cada um espera que seu interlocutor realize durante a interação.

Têm-se aí duas faces da mesma moeda: compreensão e produção, fala e escrita, todos interagem, constroem-se e compõem-se no uso cotidiano, formal e informal, indubitavelmente, agregando valores sociais, pragmáticos e discursivos ao léxico e aos seus usos.

1.3.4 ESCRITA: VILÃ OU VÍTIMA?

Ao chegar à escola, por volta dos sete anos, a criança é um falante fluente da língua, portanto, a língua falada deveria ocupar um lugar de destaque no ensino. A motivação para que essa modalidade fosse trabalhada com tal relevo se daria, por um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro lado, a fala influencia sobremaneira a

⁸ Production can therefore reveal only part of the picture. If we chart acquisition only from production, we seriously underestimate what children know, both about the lexicon and about language in general (Clark, 2003:245).

escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons (Fávero et al., 2003:10).

Esse conhecimento prévio do aluno é muitas vezes ignorado. Segundo Azenha (1995: 40), essa ação equivocada da escola tem origem em dois desvios. O primeiro deles é tratar a aquisição da escrita como se esta fosse idêntica à apropriação da fala. O segundo é que o modelo de aprendizagem da língua oral, que a maioria dos métodos de alfabetização reproduz, sustenta-se num conhecimento já ultrapassado.

Estudiosos, como Emilia Ferreiro, defendem a necessidade de uma compreensão da relação “dialética” entre fala e escrita, entendendo-as como em íntima relação. A autora postula que:

Em termos muito resumidos, sustento que a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua, porque a língua foi aprendida em contextos de comunicação, mas, para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas, que não são evidentes nos atos de comunicação. Grande parte dessa reflexão tem a ver com as possibilidades de segmentação da fala, ou seja, com a descoberta de que aquilo que dizemos é passível de ser analisado em partes e que essas partes podem ser comparadas entre si, ordenadas e reordenadas, classificadas como semelhantes ou diferentes (Ferreiro, 2004:9).

É preciso atentar para o fato de a escrita ser uma representação da linguagem. No entanto, a escrita não representa todos os aspectos da linguagem. Tal atitude diante do valor e representatividade da escrita pode evitar erros de compreensão do que são as habilidades de leitura e escrita e de como são adquiridas, uma vez que leitura e escrita aparecem como eixos do processo escolar de apropriação, tanto por ser o conhecimento inicial que se transmite escolarmente, como por ser instrumental na aprendizagem de outros conhecimentos.

Entre os conhecimentos ofertados pela escola, encontra-se, sem dúvida, o conhecimento do léxico. A escrita e sua decodificação passam a ser, pois, uma espécie de pórtico de um mundo novo, que contém infinitas possibilidades lexicais passíveis de aquisição. Essa aquisição está assegurada pela introdução da criança no universo eminentemente escolar das fábulas, contos, poemas, adivinhas, gibis e brincadeiras, entendida por Rockwell (1985:86) assim:

A pesquisa social nos mostra a grande variedade histórica e social existentes nas práticas que envolvem a leitura e a escrita. Nesta perspectiva, a escrita adquire existência social, não como estrutura abstrata, mas através de diversas formas particulares, e vinculada de modo regular a processos sociais e a situações de interação social que lhe dão sentido. Dentro desta diversidade histórica, a leitura e a escrita têm sido tanto veículo de maior apropriação ou socialização de conhecimentos, como instrumento de destruição, mistificação e exercício do poder. A consciência destes processos divergentes obriga-nos a certa cautela em atribuir conseqüências sociais ou cognitivas universais ao processo escolar de apropriação ou socialização de conhecimentos, como instrumento de destruição, mistificação e exercício do poder.

Dessa forma, é inegável que, além da aquisição do item lexical, *per si*, valores pragmáticos vão sendo agregados, exercitados e confirmados, dentro de uma perspectiva social e também discursiva, uma vez que o uso real da língua, nas mais distintas situações de interação, é que pode legitimar se há adequação no emprego dos itens lexicais, que trazem consigo mesmos uma carga de informações pertencentes ao mundo que envolve a criança, mundo esse possuidor de crenças, papéis e práticas sociais mediados pela palavra.

Tendo em vista a busca da percepção sobre a necessidade de compreensão mais ampla do status da escrita nos processos iniciais de letramento, foi apresentada aos professores a questão “Onde é mais fácil perceber a qualidade do vocabulário de uma criança: no texto oral ou no texto escrito?” (cf. GRÁFICO 8). Obtiveram-se as seguintes respostas dos professores:

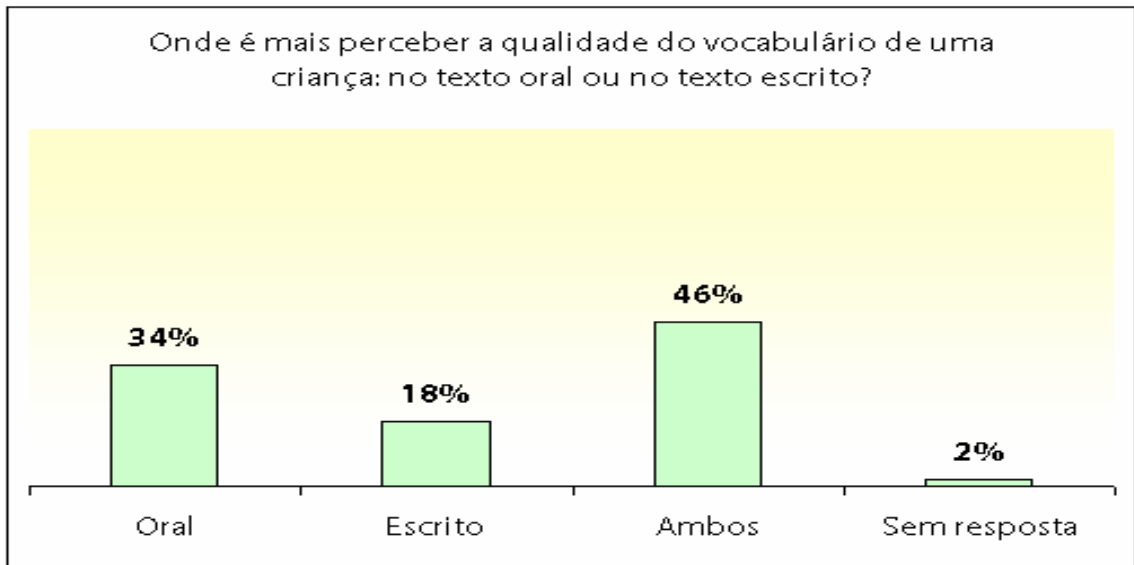


GRÁFICO 8 - ONDE É MAIS FÁCIL PERCEBER A QUALIDADE DO VOCABULÁRIO DE UMA CRIANÇA: NO TEXTO ORAL OU NO TEXTO ESCRITO?

A noção de que há privilégio do texto escrito sobre o oral é explicitada na porcentagem expressa pelos professores do Ensino Fundamental, quando 18% dos participantes revelam acreditar que o nível vocabular de um aluno pode ser mais facilmente julgado em um texto escrito. As justificativas para isso são as seguintes:

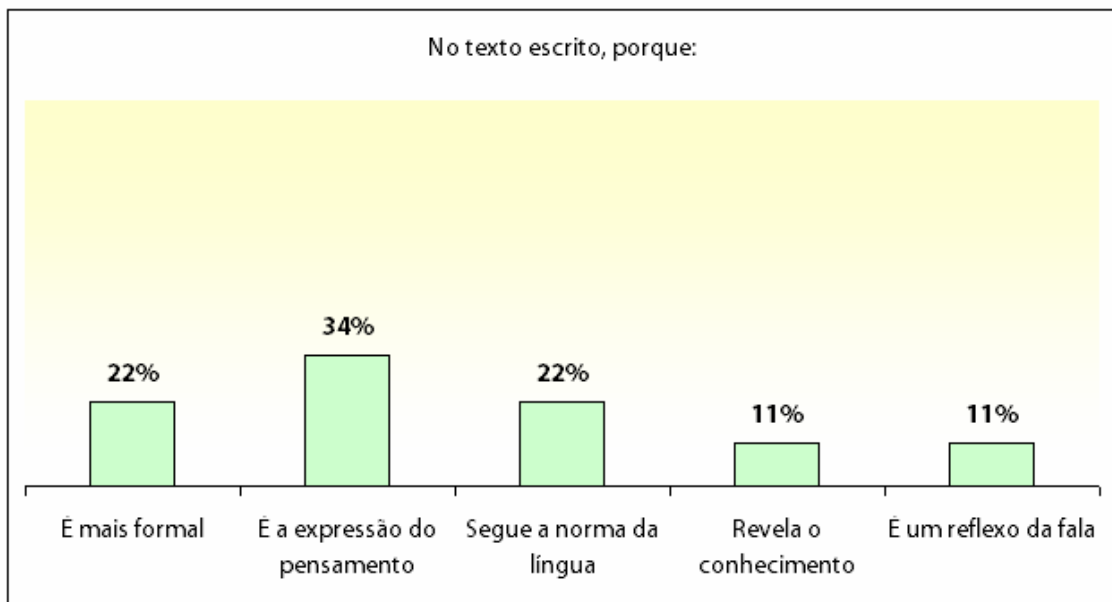


GRÁFICO 9 – É MAIS FÁCIL PERCEBER A RIQUEZA VOCABULAR DE UMA CRIANÇA NO TEXTO ESCRITO, PORQUE:

A maioria dos professores acredita ser a escrita a forma mais genuína de expressão do pensamento, de forma incrivelmente contraditória à noção de fala como expressão primária e espontânea do pensamento. Aqui se percebe a ênfase

que se dá à escrita no contexto social mais amplo. Um outro grupo, perfazendo 22% das respostas, alia riqueza lexical a grau de formalidade, bem como a conformidade com a norma padrão da língua. Isso revela a pressuposição de que a norma padrão é inerente, espontânea e mais usual.

Pesquisa realizada por Neves (1991 apud Oliveira & Coelho, 2003:107) aponta algumas conclusões com base na discussão sobre o ensino da gramática na escola. A primeira dessas conclusões é a seguinte: os professores em geral acreditam que a função do ensino de gramática é levar a escrever melhor. Longe de ser uma pesquisa com resultados isolados, conclui-se que ainda há o privilégio da escrita em detrimento da fala em ambiente escolar. Tal fato é demonstrado pela prática educacional dos professores que consideram a escrita primária.

Para Berenblum & Paiva (2006:224), existe, ainda, outro binômio que merece ser considerado: leitura x escrita, pois:

O caso da escrita encerra outra ordem de complexidade, e também deve ser problematizado, buscando extrapolar seus usos escolares, para admitir práticas sociais e culturais que exigem dos leitores competências específicas. Tal como a leitura, a escrita sofre da “escolarização”, quase sempre restrita à cópia e à reprodução de formas previamente modelares, não estimulando os processos de autoria, que fazem dos sujeitos “escritores”, no justo sentido de ser autor autônomo e competente para escrever o seu texto, para dizer sua palavra e registrar sua história, transformando sua passagem pelo mundo, nas sociedades grafocêntricas.

Para verificar se o dicionário é uma prática de leitura constante no Ensino Fundamental, perguntou-se aos professores: “Você usa com seus alunos o dicionário em suas aulas?” Os resultados estão expressos no GRÁFICO 10:

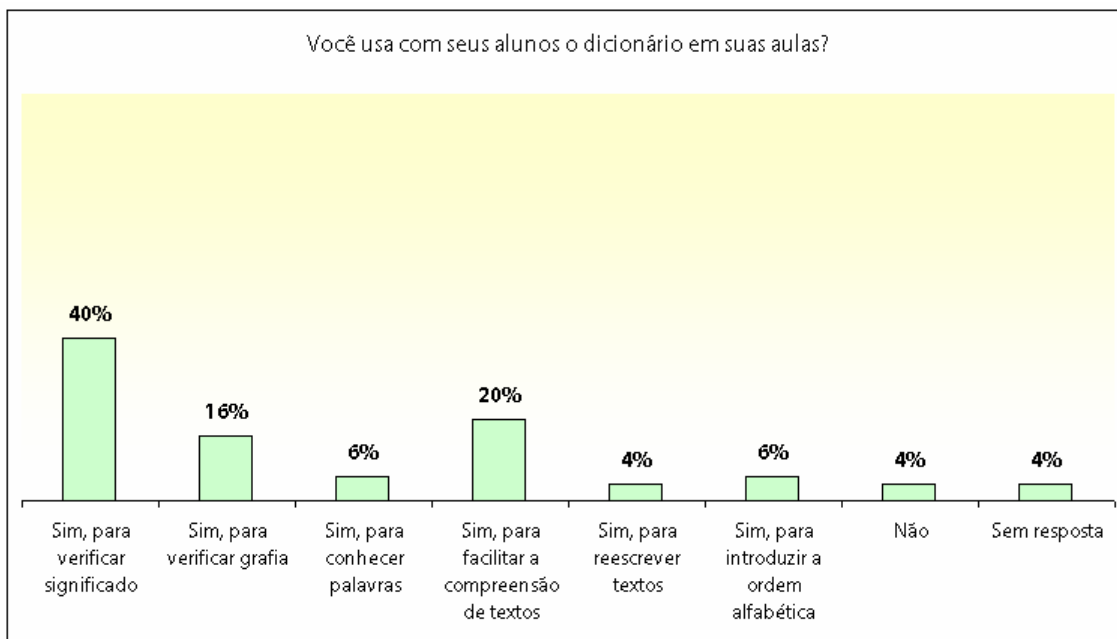


GRÁFICO 10 – VOCÊ USA COM SEUS ALUNOS O DICIONÁRIO EM SUAS AULAS?

Percebe-se, pelo GRÁFICO 10, que a grande maioria, 92% dos professores, afirma praticar a leitura de dicionário em sala de aula, sendo que 40% utilizam o dicionário apenas para verificar o significado, o que se une aos 20% que utilizam o dicionário para facilitar a compreensão de textos, geralmente dificultada por palavras desconhecidas. Porém, o fato alarmante é que 20% desses mesmos professores não acreditam que o conteúdo existente no dicionário pode enriquecer o vocabulário de uma criança, conforme o GRÁFICO 11.

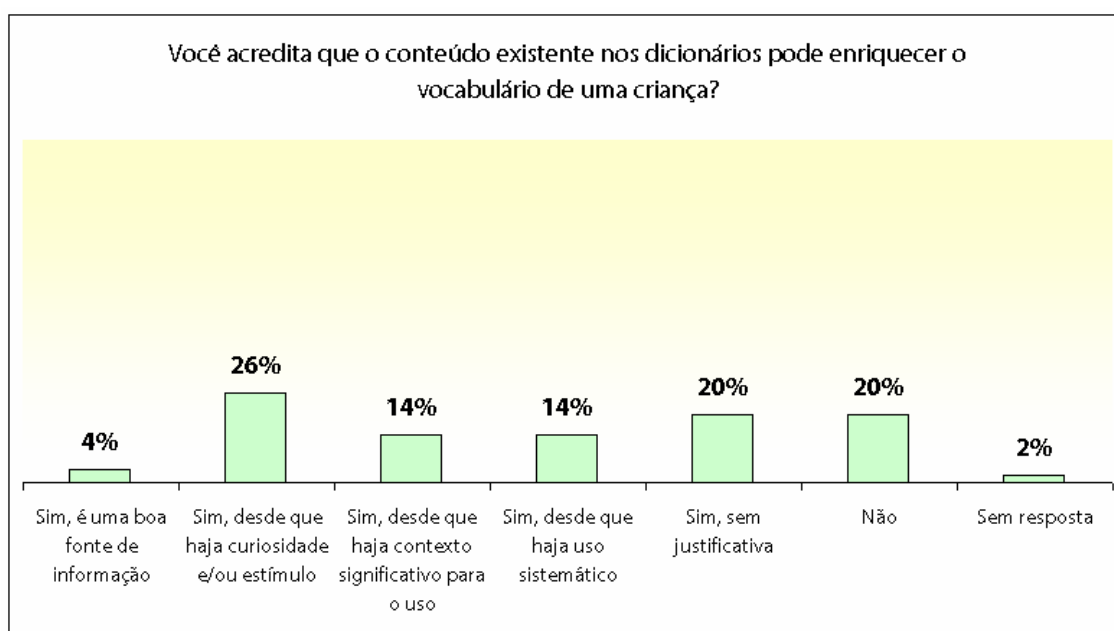


GRÁFICO 11 – VOCÊ ACREDITA QUE O CONTEÚDO EXISTENTE NOS DICIONÁRIOS PODE ENRIQUECER O VOCABULÁRIO DE UMA CRIANÇA?

Vale, ainda, questionar se os 20% que disseram “sim”, mas não justificaram sua resposta, realmente têm convicção da mesma.

Em sua política de estímulo ao uso do dicionário no Ensino Fundamental, o MEC recomenda:

Uma vez que o progressivo domínio da linguagem escrita é central tanto para o sucesso dessa empreitada quanto para o desenvolvimento da autonomia relativa do aluno nos estudos, os dicionários certamente têm uma contribuição efetiva a dar. [...] O conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem (Rangel & Bagno, 2006:27).

Seguramente o dicionário favorece o conhecimento sobre a língua e a linguagem, uma vez que suporta três elementos basilares para o conhecimento da língua: o léxico, a escrita, a leitura.

Em hipótese alguma a escrita pode ser desprezada como um vetor fundamental na aquisição lexical, porém considera-se que os procedimentos de ensino de vocabulário possam ser repensados, com direcionamento bem norteado a partir da fala, como ponto de partida para interação lexical, textual e discursiva, bem como mecanismo de aquisição lexical.

1.4 A AQUISIÇÃO LEXICAL POR MEIO DO DICIONÁRIO ESCOLAR EM SALA DE AULA

Não há como se falar em uso do dicionário em sala de aula, sem se considerar que a aquisição lexical esteja em jogo. A leitura e a aquisição de conhecimentos são duas atividades cognitivas interligadas e interativas. Por isso, é preciso que se observem procedimentos básicos para o uso do dicionário, de modo a motivar a consulta freqüente, autônoma e voluntária do dicionário pela criança em fase escolar. Para tanto, estratégias para o uso eficiente do dicionário devem ser

pensadas em termos de tipo de prática, em oposição à quantidade de prática, de seqüência de procedimentos e de propósito de aprendizagem (Pozo, 2002).

Sobre a aquisição lexical, Morgan & Rinvoluceri (2004:7) ressaltam alguns aspectos que devem ser levados em consideração no momento de ensino e de aprendizagem do léxico. Assim sendo, a aquisição lexical é:

- *Um processo mais bifurcado do que linear.* Não se aprendem palavras de forma mecânica, como pequenos grupos de significados, porém de forma associativa;
- *Um processo profundamente pessoal.* As associações e reflexões dependem do nosso próprio passado e presente. Ampliamos a nossa compreensão dos significados mediante a interação e as trocas com os outros;
- *Não é um processo intelectual puro e simples, porém, é também um processo baseado na experiência e no esforço pessoal.* Uma abordagem muito intelectual leva a linguagem a ser vista como objeto e não como um processo a ser assimilado pelo sujeito – o aprendiz.

O ensino do léxico, assim como do uso do dicionário, suscita interesse na medida em que as palavras são pilares da interação lingüística. Embora o trato com as palavras seja tão corriqueiro e inerente ao ser humano, ainda resta a sensação de que não se sabe bem “de onde as palavras vêm” e para “onde as palavras vão”. Daí a dificuldade de se estabelecer práticas de ensino de vocabulário que sejam realmente efetivas. Para Rey-Debove (1997:368), “toute nouveauté dans didactique des langues requiert une préparation, celle des enfants aussi bien que celle des maîtres. Sans quoi mieux vaut reprendre la tradition au point où elle en est.”

Desse modo, a primeira pergunta a ser feita ao se pensar no uso do dicionário é: o que se pode aprender sobre uma palavra? Entre as possíveis respostas, há suas formas oral e escrita, seu uso gramatical, suas restrições léxicas, sua função e uso em um contexto específico, seus diferentes níveis de significação, suas relações semânticas, suas diferenças formais, suas maneiras de geração

lexical etc. De qualquer forma, essa questão está intimamente ligada aos momentos em que se faz uso do dicionário, que geralmente são:

- a) decodificação escrita
- b) codificação escrita
- c) decodificação oral
- d) codificação oral

A esses distintos momentos de uso lingüístico, correspondem distintas necessidades do uso do dicionário. Assim, por exemplo, ao ler um texto (decodificação escrita), o leitor pode recorrer ao dicionário para descobrir o significado de uma palavra desconhecida. Em uma redação (codificação escrita) o dicionário é útil ao sanar a dúvida sobre a grafia de uma determinada palavra; ao escutar uma música ou palestra (decodificação oral), pode-se ter dúvida se a palavra foi devidamente pronunciada, no caso de fonemas que gerem ambigüidades. E, por fim, ao fazer uma apresentação oral (codificação oral), o auxílio de sinônimos mais ou menos conhecidos pode ser útil no auxílio da compreensão dos interlocutores.

Assim sendo, o uso da sinonímia, por exemplo, é apenas um momento de uso do dicionário e não o objetivo principal, como se observa em algumas atividades propostas para a aquisição de léxico. Para Alvar Ezquerro (2003:68):

El enriquecimiento del vocabulário a través de sinônimos es, evidentemente, necesario, aunque no se debe insistir excesivamente en ello pues corremos el riesgo de que el alumno conozca muchas voces de un domínio y no disponga del léxico necesario en otros âmbitos, haciéndole memorizar unidades que no le van a ser útiles, con un esfuerzo que podría encaminarse a la adquisición de un vocabulário diferente, y al conocimiento de las relaciones que pueden presentar unas voces con otras.

É necessário que haja planejamento e progressão nos conteúdos lexicais a serem explorados no ensino escolar de língua portuguesa, atentando para as necessidades reais impostas tanto pelo contexto situacional em que vivem os aprendizes, como pelo material didático a que estão expostos:

Además, como todo profesor sabe, no basta con enseñar la palabra, hay que fijarla, y eso se hace mostrándola en contextos, tanto gráficos (las ilustraciones de que acabamos de hablar) como lingüísticos, para lo cual los diccionarios didácticos, con la inclusión de numerosas muestras de empleo (ejemplos, fundamentalmente) están realizando um gran esfuerzo, pero no pueden ser el único instrumento en el aula (Alvar Ezquerro, 2003:64).

Deve-se levar em consideração que, em uma turma de Ensino Fundamental, há variadas experiências de vida, crenças, atitudes e estilos de aprendizagem, o que inclui o léxico:

The context which one meets a word or phrase is important in establishing its exact meaning and connotation, and due attention is paid to this throughout, but it is also important in terms of memorability – an item met in one context may be remembered, in another forgotten. This applies also to the ‘context of situation’ – the setting (place, people, mood and so on) in which the text is read/heard and discussed (Morgan & Rinvolucri, 2004:28).

Morgan & Rinvolucri (2004:81) chamam a atenção para o fato de que a qualidade material dos recursos envolvidos na aquisição lexical também tem papel importante, podendo produzir efeitos no processo de aprendizagem do léxico. Assim sendo, o quadro-negro, cartazes, ilustrações e textos audiovisuais podem ser combinados para favorecer os meios que as crianças empregam de forma espontânea em seu aprendizado, ou seja, os sentidos e suas percepções.

Tendo em vista a necessidade de preparo de estudantes e professores, alguns princípios são importantes para o uso didático do dicionário, como se verá em seguida.

1.4.1 PRINCÍPIOS DE USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR EM SALA DE AULA

O primeiro e talvez o mais importante passo para o trabalho com o dicionário em sala de aula é a escolha do dicionário a ser adotado. É comum ouvir frases repetidas sobre esse tema, por parte de alunos, pais e professores, tais

como: “Por que comprar um dicionário escolar se em casa tenho um dicionário enorme?”, “Não vou comprar dicionário porque não encontro o que eu procuro”, “Posso comprar qualquer um, dicionários são todos iguais”. No entanto, a mais nítida certeza que se tem em termos lexicográficos é a de que os dicionários não são iguais, e a de que um mesmo dicionário não serve para toda a vida escolar, porque as distintas fases da vida escolar são marcadas por distintas necessidades de consulta lingüística.⁹

Uma outra noção importantíssima é a convicção de que o dicionário é um material didático, um livro escolar e deve estar presente diariamente no ambiente escolar, estendendo-se às atividades de todas as disciplinas curriculares, da língua portuguesa à matemática. A partir daí, pode-se transferir o conhecimento ganho a outros contextos de consulta alfabética, como catálogo telefônico, índice de espetáculos em um jornal etc. Maldonado (1998:28) enfatiza:

Se pretendo con ello que descubra la existencia de outro tipo de libros: los *libros de consulta*. No son *libros de lectura*; no son tampoco *libros de texto*; son libros que utilizan como apoyo, como fuente de información. El diccionario es el libro con el que por primera vez mostramos al alumno que nunca tiene por qué quedarse con una duda, y que, *sabiendo consultar*, siempre hallará la respuesta en un libro.

Por isso mesmo, ensinar como se emprega um dicionário, como se manuseia a obra requer um passo prévio: ensinar o que é e como é constituído um dicionário. Inicialmente, o estudante deve dominar a ordenação alfabética, uma vez que o acesso mais comum é a dicionários ordenados alfabeticamente. A par disso, é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário; com as marcações, a formatação, as indicações gráficas, a localização de informações,

⁹ La tradición de uso del diccionario en el aula ha arrastrado, hasta hace poco, tres pesados lastres: la falta de buenos diccionarios escolares, la dificultad del profesor para motivar a los alumnos en el dominio del procedimiento de la consulta, y la errónea concepción de que daba igual uno u otro diccionario porque, al fin y al cabo, todos eran iguales (Maldonado, 1998:27).

enfim, fornecer os subsídios necessários para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra.¹⁰

A importância do dicionário em sala de aula encontra respaldo nas palavras de Ilari (1985:42) quando afirma que o professor não tem condições de prever quais palavras serão objetos das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostumá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz, pois se sabe que a consulta ao dicionário na fase escolar vai além das questões de grafia, sinonímia e significação, uma vez que conduz a descobertas sobre a própria linguagem, sobre os modos de dizer ou não-dizer, sobre as relações que as palavras podem estabelecer em determinados contextos. Nesse momento, estará presente o contato com a microestrutura do dicionário.

O consulente vai ao dicionário com a expectativa de respostas certas, sentidos exatos, pronúncias corretas. No entanto, a despeito de todo potencial de conhecimentos que um dicionário pode oferecer, a subutilização em sala de aula ainda é freqüente, uma vez que os próprios professores não se sentem seguros para fazer uso sistemático do dicionário, provavelmente porque nunca foram treinados para isso.

Uma metodologia eficaz para o uso do dicionário escolar em sala de aula precisa considerar três mecanismos, pelo menos, que conduzam ao sucesso da aquisição lexical: i) estratégias e atividades específicas para uso da obra; ii) criatividade na consulta e no emprego do conhecimento adquirido, e iii) ludicidade.

¹⁰ Cuando hayan adquirido destreza y rapidez en el orden alfabético, es preciso que, con ayuda del profesor, descubran su diccionario, observen como esta estructurada la información en este, examinen las partes de que se componen sus artículos, comprendan el significado de los símbolos y abreviaturas utilizadas, observen las ilustraciones y laminas que incluye, así como el apêndice gramatical, si lo tiene, y el tipo de información del mismo, pues solo si lo conocen bien por dentro podrán aprovecharlo convenientemente (Prado Aragonés, 1996:40).

1.4.2 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PARA A AQUISIÇÃO LEXICAL COM O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR EM SALA DE AULA

Como já se disse, a aquisição lexical não é uma passagem entre o não-conhecido e o conhecido, mas um *continuum* de conhecimentos e competências, por meio do qual o aprendiz vai alimentando seu “dicionário interno”, seu “fundo lexical”. Porém, de forma prática, a apreensão do léxico, com base na consulta ao dicionário, pode ser esquematizada assim:

Encontrar uma palavra – entender o significado da palavra – aprender a usar a palavra – usar a palavra

Esse *continuum* abreviado oculta uma série de procedimentos cognitivos e pedagógicos, para que se dê, de fato, a aprendizagem de itens lexicais. Segundo Tacca (2006:49), uma aprendizagem só se realiza quando se compreende que um conceito implica relacionar outros conceitos e que existem princípios que podem ser generalizados. Isso significa ganhar autonomia no processo de estabelecer relações e gerar conclusões.

Assim, enumeram-se procedimentos básicos que explicitam a maneira como palavras novas são incorporadas ao vocabulário do estudante: (a) encontrar novos itens lexicais; (b) fixar a forma do item lexical; (c) conhecer os significados do item lexical; (d) associar forma e significados do item lexical por meio da frequência de uso; e (e) usar adequadamente o item lexical em novos contextos. Estes procedimentos serão discutidos e ilustrados a seguir.

1.4.2.1 ENCONTRAR NOVOS ITENS LEXICAIS

Encontrar novos itens lexicais tem relação direta com o tipo de fontes textuais que são ofertadas no cotidiano escolar. O verbo aqui é *diversificar*. Diversificar as fontes textuais ao máximo, incluindo aí fontes orais como as oriundas de programas de TV e rádio, além de revistas, jornais, gibis, publicidade, textos

instrucionais, textos religiosos, textos panfletários, hipertextos etc. A diversidade de fontes textuais é notória e deve ser aproveitada de forma criativa. Propõe-se com exemplo a seguinte estratégia para a descoberta de novos itens lexicais:

TÍTULO	TORRE DE BABEL
OBJETIVO	Descobrir novos itens lexicais em distintos tipos textuais.
MODALIDADE LINGÜÍSTICA	Oral e escrita
PASSO-A-PASSO	
1	Com antecedência, o professor determina uma temática para o trabalho a ser feito com o léxico. Por exemplo, meios de comunicação. Em seguida, o professor seleciona diferentes tipos de textos, provindos dos meios de comunicação a serem explorados em sala de aula.
2	O professor divide a turma em grupos, de acordo com a quantidade de fontes textuais à disposição, e, cada grupo, fará a leitura/escuta inspeccional do texto, destacando os itens lexicais desconhecidos.
3	Os grupos fazem uma lista das palavras que não foram compreendidas pelo contexto e, então, iniciam a busca no dicionário, mediada pelo professor, registrando suas descobertas por escrito.
4	O registro das descobertas deverá compor o “dicionário dos meios de comunicação”, um pequeno vocabulário elaborado pelos estudantes.
5	O professor poderá fazer vários “dicionários”, estimulando os estudantes à leitura diversificada de textos didáticos ou não.
SUGESTÃO	Textos: mensagens eletrônicas, emissões de rádio, carta, texto jornalístico, entrevista de TV e conversa telefônica.

1.4.2.2 FIXAR A FORMA DO ITEM LEXICAL

Fixar a forma do item lexical tem a ver com sua grafia, primordialmente. O verbo aqui é *relacionar*. Relacionar as novas palavras a outras já conhecidas, de grafia semelhante em razão de pertencerem às mesmas famílias morfológicas. Explora-se aí o segundo elemento de fixação da forma do item lexical. Devem ser

feitas associações entre fonemas e grafemas, a fim de explorar a pronúncia de grafemas que permitem múltiplos sons, estrangeirismos, etc.

TÍTULO	FAMÍLIA DE PALAVRAS
OBJETIVO	Estabelecer relações morfológicas entre palavras e refletir sobre a grafia das mesmas.
MODALIDADE LINGÜÍSTICA	Oral e escrita
PASSO-A-PASSO	
1	O professor elabora fichas contendo dois círculos, o primeiro deve conter um substantivo primitivo ou um verbo; o segundo deve conter sílabas passíveis de serem ligadas ao substantivo ou ao verbo.
2	O professor entrega as fichas aos alunos e pede para que, a partir da mesma, construam o máximo de palavras a partir do substantivo primitivo e do verbo.
3	Depois de construídas as palavras, serão lidas em voz alta pelos estudantes, revelando seus resultados.
4	Os estudantes deverão conferir se as palavras construídas estão registradas no dicionário, lendo suas acepções e anotando as que pertencem à mesma família, mas que não haviam sido listadas.
SUGESTÃO	Camisa + des, la, so, mi, sei, ta, ro, se, ri, a, sa,do Usar + u, al, so, su, ir, fru, vel, ri, sa, do,o Rosa + sei, sa, ral, ra, ro, nha, ta, si,se, o

1.4.2.3 CONHECER OS SIGNIFICADOS DO ITEM LEXICAL

Conhecer os significados do item lexical reflete-se, em termos concretos, no número de acepções apresentadas pelo dicionário, mas também nas locuções, fraseologismos, colocações e sentidos figurados que compõem o verbete. Para além da sinonímia, encontra-se, aqui, a oportunidade de explorar os contextos de uso do item lexical e suas nuances valorativas, desde o chulo até o literário. Sem dúvidas, o trabalho com o dicionário deve estar aqui diretamente ligado à produção discursiva, com o item lexical inserido em um contexto pragmático de ocorrência real na enunciação.

TÍTULO	Acerte na mosca!
OBJETIVO	Explorar as relações semânticas e pragmáticas presentes em fraseologismos.
MODALIDADE LINGÜÍSTICA	Oral e escrita
PASSO-A-PASSO	
1	O professor pede para que os alunos levem para a sala de aula gibis. Em seguida, explica a noção de fraseologismo.
2	O professor pede aos alunos que pesquisem nos gibis os fraseologismos usados pelos personagens, recortando os quadrinhos em que ocorrem.
3	Após recortados os quadrinhos, o professor pede para que os alunos separem-nos pelo tipo de objetivo da fala dos personagens: mostrar felicidade ou tristeza, agredir, fazer chacota, comemorar, admirar-se etc.
4	Os alunos separam os quadrinhos pelo tipo de significação e tentam redigir breves definições para os fraseologismos.
5	Os alunos lêem em voz alta suas definições e os colegas tentam adivinhar a que fraseologismo ela se refere.
SUGESTÃO	Textos: gibis da Turma da Mônica, de Mauricio de Souza

1.4.2.4 ASSOCIAR FORMA E SIGNIFICADOS DO ITEM LEXICAL

Associar forma e significados do item lexical exige como recurso processos mnemônicos. É o momento de explorar a memória, a associação entre forma lexical e significado, entre entrada do verbete e acepções. É a oportunidade ideal para a aplicação de jogos educativos, tais como jogo da memória, bingo, quebra-cabeça, palavra-cruzada e vários outros, que contemplem a relação entre a palavra e suas acepções.

TÍTULO	BINGO DAS PALAVRAS COMPOSTAS
OBJETIVO	Reforçar a associação entre forma e significado de um item lexical.
MODALIDADE	Oral e escrita
LINGÜÍSTICA	
PASSO-A-PASSO	
1	Com alguns dias de antecedência, o professor oferece aos alunos uma lista de palavras compostas pouco conhecidas para que, em casa, eles façam a pesquisa de significação no dicionário.
2	Depois de alguns dias, o professor faz o bingo das palavras já pesquisadas.
3	Os alunos recebem cartelas com seis palavras compostas (com ou sem hífen) e o professor vai recitando as definições de cada uma das palavras.
4	O aluno que primeiro completar sua cartela é o ganhador.
5	Ao final, o professor pede que cada aluno leia uma palavra e sua respectiva definição.
SUGESTÃO	Água-de-cheiro, aguardente, porta-bandeira, peixe-espada, bem-me-quer, passatempo etc.

1.4.2.5 USAR ADEQUADAMENTE O ITEM LEXICAL

Usar adequadamente o item lexical é o passo final, desejado por todo professor que, de alguma forma, introduz novos itens lexicais no cotidiano escolar. É a oportunidade de observar em que medida o aprendiz de fato adquiriu um novo item lexical ou, pelo menos, o aprendiz reconhece que não consegue empregar adequadamente um item lexical, seja quanto à forma, seja quanto ao significado. Aqui são válidos todos os tipos de produção e recepção oral e escrita: debate, redação, entrevista, jogo, adivinha, paráfrase, paródia, poema, prosa, tanto quanto possíveis. O que vale aqui é o olhar atento do professor no sentido de detectar em que estágios se encontram seus alunos, quais suas deficiências e potencial, atentando para uma perspectiva mais qualitativa do que quantitativa.

TÍTULO	MANCHETE MALUCA
OBJETIVO	Explorar as relações de sinonímia e noção de contexto.
MODALIDADE	Oral e escrita
LINGÜÍSTICA	
PASSO-A-PASSO	
1	Em folhas de papel pardo, o professor escreve manchetes de jornais ou revistas e sublinha palavras com as quais deseja trabalhar.
2	Em grupos, os alunos lêem as manchetes e discutem se conhecem os significados das palavras sublinhadas.
3	Com a ajuda do dicionário, os grupos devem reescrever as manchetes, substituindo as palavras sublinhadas por sinônimos, de modo a manter o sentido da manchete.
4	Após a reescrita, os grupos comparam seus resultados, discutindo as diferenças de sinonímias propostas para os contextos.
SUGESTÃO	<u>Grávida socorre menor</u> perdido. <u>Transporte coletivo</u> mais caro <u>amanhã</u> .

1.4.3 A CRIATIVIDADE EM AÇÃO

A criatividade na relação entre ensino e aprendizagem é elemento fundamental para propostas de atividades a serem desenvolvidas no cotidiano escolar; a criatividade no processo de aprendizagem tem estreitas relações com a criatividade no trabalho pedagógico; porém, essas relações não são causais nem lineares (Mitjans Martínez, 2006:90). A aprendizagem lexical, objeto desta pesquisa, tem dois prismas para vislumbrar a criatividade; (i) a criatividade do ponto de vista da aprendizagem e (ii) a criatividade do ponto de vista do ensino.

Na perspectiva da aprendizagem, a criatividade é centro na construção do saber lexical, pois o estudante, ao conhecer e reconhecer itens lexicais, organiza-os em sua mente de forma categorizada, mas também dá ensejo a criações neológicas tanto formais como semânticas. Esse movimento lingüístico é inegável e desejável.

Já no processo de ensino, convém lembrar que novidade nem sempre implica criatividade. O desafio de contribuir para o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem dos alunos não pode ser assumido com receitas e estratégias universais, o que negaria a própria criatividade. A utilização criativa de princípios e estratégias gerais na realidade pedagógica concreta constitui o melhor caminho para cumprir esse objetivo (Mitjans Martinez, 2006:92). Assim como a aprendizagem, a criatividade deve ser entendida como um processo, no qual algo de novo (pelo menos para o aprendiz) vem à tona, é produzido. Desse modo, a tarefa do professor é propor estratégias criativas e, ao mesmo tempo, reconhecer e legitimar a criatividade do estudante, que por si só é um falante fluente de sua língua, podendo experimentar usos lexicais inéditos.

1.4.4 O LÚDICO EM AÇÃO

É fato conhecido que toda educação que envolva tanto crianças como adultos tem resultados positivos quando se introduz o elemento lúdico. Científica e pedagogicamente está demonstrado que a presença de elementos lúdicos e criativos no ensino é benéfica para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois o jogo, sobretudo o jogo lingüístico, desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo e social humano (Prado Aragonés, 1996:39).

O jogo educativo é defendido por Kishimoto (2003:19) por suas duas funções: **a função lúdica**, que propicia diversão, o prazer; e **a função educativa**, que enriquece o indivíduo em seu saber e em sua apreensão do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo.

Em sentido amplo, o jogo com o dicionário deve proporcionar à criança a livre exploração do livro, por meio de atividades que permitam a percepção geral da criança sobre a constituição do dicionário, seu tamanho, cores, cheiro, organização, ilustrações etc. Em sentido restrito, o jogo com o dicionário deve propor ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos e habilidades específicos. Nos dois sentidos expostos, a gama de possibilidades de jogos com o dicionário é vasta e produtiva:

Ainda quanto ao jogo, Bruner considera seu aspecto dialógico, ressaltando a ligação entre infância (humana ou animal) e espaço de jogo, enquanto lugar de sentido. Esse aspecto dialógico atribuído ao jogo pode também se verificar na relação entre o adulto e a criança, mais especificamente no diálogo que se estabelece entre os dois e no qual o adulto assume o papel de tutor da criança no processo de aprendizagem. Nessa relação de tutela, que na espécie humana é a única a aparecer sob a forma de interação, oferecem-se à criança todas as formas possíveis de ajuda quando esta não for capaz por si só de realizar uma tarefa, i.e., compreender e produzir enunciados (Del Ré, 2006:24)

De acordo com Del Ré (2006: 25), não há construção unilateral, separadamente, da criança e do outro. Trata-se de um processo que envolve as duas partes, concomitantemente. É a partir de esquemas interacionais que as crianças incorporam, durante a trajetória da aquisição da linguagem, segmentos da fala adulta. Observando uma situação de interação, pode-se mesmo notar uma certa dependência da criança em relação ao enunciado anterior do adulto para que ela contribua com a sintaxe dialógica. À medida que a criança desenvolve a capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage, é que ela vai tornando-se independente do enunciado do outro, combinando por si só vocábulos e fragmentos de discurso.

Nesse contexto de interação, a criança é beneficiada pelo contato com dicionário, em um primeiro momento, mediado pelo professor; em um segundo momento, é importante que a criança interaja com os colegas, por meio do jogo, mas também, que interaja diretamente com os textos que a cercam no cotidiano escolar, propiciando a interlocução com os conteúdos das disciplinas, de modo espontâneo e gradativo em sua pesquisa lexicográfica. Cumpre-se aí um círculo de interações que são amadurecidas conforme a maior ou menor independência do leitor do dicionário. Assim, representa-se esse círculo de interações na FIGURA 3:

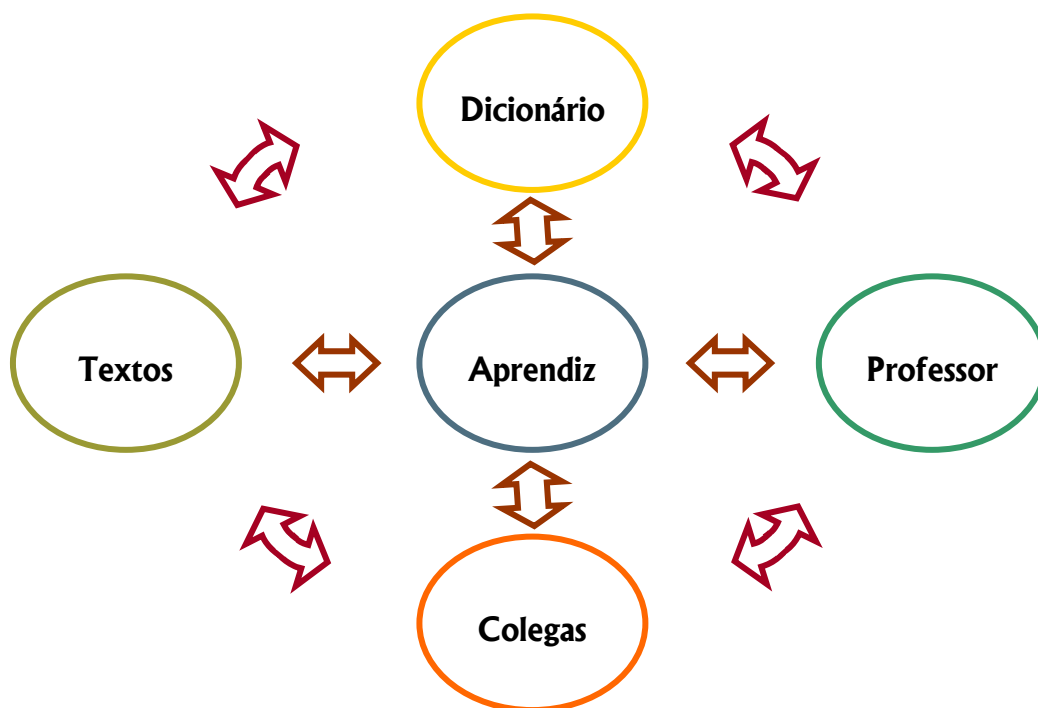


FIGURA 3 – INTERAÇÃO DICIONÁRIO, LOCUTORES E TEXTO

Aos poucos, essa tripla interação: dicionário, locutores e texto, com a mediação inicial do professor, vai ser tornando madura e prazerosa, desde que a motivação seja também prazerosa e sedutora. O resultado desse processo é a formação de um leitor-consulente proficiente no uso do dicionário, leitor este que sabe por que usar o dicionário e como usar o dicionário para sanar suas dúvidas e curiosidades de língua portuguesa e das demais disciplinas curriculares.

CAPÍTULO 2

LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA: HISTÓRIA, REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO

“Uma obra de referência pode ser definida como um livro que não se destina a ser lido ‘de fio a pavio’, mas a ser ‘consultado’ por alguém que ‘passa os olhos’ ou ‘se refere’ a ele em busca de uma peça específica de informação, um atalho para o conhecimento.”

Peter Burke

A lexicologia e a lexicografia tal como se apresentam hoje, como disciplinas da Lingüística, sofreram um longo percurso até chegar a esse ponto. Esse percurso foi motivado, basicamente, pelas necessidades práticas dos falantes de língua de toda parte, que, essencialmente, precisavam de instrumentos que estabelecessem equivalências entre as diversas línguas com as quais mantinham contato regular, fosse por meio do comércio, da religião ou da vida social em si. Pode-se resumir essa necessidade na expressão “recuperação da informação”, entendida como um tipo de registro que “auxiliasse a memória” do falante ao tentar dizer ou escrever determinadas palavras ou expressões. Esse fato é bem registrado por Burke (2003:153):

O problema de encontrar a informação quando necessário, a “recuperação da informação” como hoje é chamado, é antigo. Assumiu novas formas depois da invenção da imprensa, que num certo sentido simplificou o problema e, em outro, o complicou. Os livros tornaram muitos aspectos da informação mais fáceis de encontrar, desde que tivesse antes encontrado o livro certo. Com a multiplicação dos livros após 1500, a condição tem que ser levada a sério. O surgimento da resenha de livros no final do século XVII foi uma resposta a um problema que era cada vez mais agudo. Outra tentativa de solução foi a invenção da obra de referência. Uma variedade vertiginosa de tais livros surgiu no início do período moderno, especialmente no século XVIII. Enciclopédias, dicionários, atlas e bibliografias são apenas os mais óbvios dentre eles. Os

dicionários, raros em 1500, proliferaram nos séculos XVII e XVIII, chegando a abarcar algumas línguas não européias.

Com o advento dos dicionários, apresenta-se um novo quadro no modo de ler a obra de referência. O dicionário, diferentemente da enciclopédia, não é exaustivo em sua leitura, uma vez que permite uma consulta rápida e focada em aspectos bastante específicos da necessidade lingüística. A enciclopédia, por outro lado, promove e sugere um tipo de leitura mais lenta e prolongada, por trazer uma maior variedade de informações em um texto menos conciso do que um verbete de dicionário. Burke (2003:166) ainda afirma que a ordem alfabética aparece apenas no século XI. Contudo, por óbvio que o critério possa hoje parecer, a ordem alfabética (por oposição à organização por assunto acompanhada de um índice alfabético) só substitui os sistemas mais antigos de maneira muito lenta. O autor ressalta que a mudança do sistema temático para o sistema alfabético não é uma mera mudança de menor para maior eficiência. Notadamente, corresponde a uma mudança na maneira de ler. Pode-se afirmar que essa “revolução da leitura” teve lugar em fins do século XVIII, no sentido de uma mudança da leitura intensiva para a leitura extensiva¹¹. Houve uma passagem mais gradativa e mais geral da leitura intensiva e reverente para um estilo de leitura extensivo e independente, resultado da proliferação, seguida da conseqüente dessacralização do livro, promovida pela imprensa.

Essa nova maneira de ler a obra começa a tomar corpo pelo uso corrente e sistemático de dicionários, os quais ensejaram o surgimento de profissionais dedicados e especializados ao estudo de línguas, mas também a pessoas que não tinham maiores noções sobre língua do que a própria intuição. Começam a surgir os primeiros lexicógrafos. Segundo Sánchez (1996:89):

En la historia de las lenguas las obras que han centrado su esencia en la explicitación del significado han sido los diccionarios. Desde la aparición de los primeros diccionarios, en forma de listados de palabras con un número de significados y acepciones que se ha ido incrementando y perfeccionando con el transcurrir de los siglos, estas

¹¹ O autor define leitura extensiva como: “em outras palavras, folhear, passar os olhos, consultar” (Burke, 2003:161).

obras han sido con frecuencia resultado del trabajo de aficionados o personas poco profesionales, precisamente porque su elaboración era despreciada o dejada de lado por los centros del saber, cuales eran las universidades. [...] No sería justo despreciar o menospreciar lo conseguido hasta el presente: los diccionarios han ido acumulando el trabajo, esfuerzo, buen hacer y experiencia de muchas generaciones, aunque no hayan sido siempre el resultado del trabajo de las mentes e inteligências más preclaras.

Assim sendo, do trabalho de amantes das palavras até a formação de estudiosos da língua e dos dicionários, houve a produção de várias obras com características e valores muito distintos, bem como valores distintos tiveram seus produtores, sem, no entanto, olvidar a importância de cada um deles em seu momento histórico. Aí mesmo estariam os primórdios da lexicografia como feito científico.

2.1 A LEXICOGRAFIA E SEU ESCOPO

Entende-se como escopo da lexicografia a feitura de dicionários. A lexicografia é a ciência que estuda os princípios teóricos necessários à elaboração de dicionários, e é também essa técnica de elaboração (Maldonado, 1998:13). Esta técnica de elaboração baseia-se na eleição de convenções, tradicionalmente aceitas como critérios de trabalho, no âmbito tipográfico, gramatical e lingüístico¹².

Hartmann & James (1998:85) são mais específicos e contemporâneos em sua definição de lexicografia, ao dizer que:

lexicography The professional activity and academic field concerned with DICTIONARIES and other REFERENCE WORKS. It has two basic divisions: lexicographic practice, or DICTIONARY-MAKING, and lexicographic theory, or DICTIONARY RESEARCH.
[destaques do autor]

¹² The purpose of lexicography is the production of dictionaries, and dictionaries deal among other things with the ever-changing meanings of words (Hartmann, 1983:3).

Fica claro em Hartmann & James que a lexicografia atua em duas subáreas de trabalho: a lexicografia prática, propriamente dita lexicografia, e a lexicografia teórica, a dita metalexiconografia. De forma esquemática, representam-se essas duas subáreas de produção acadêmica, a partir de Hartmann & James (1998:86):

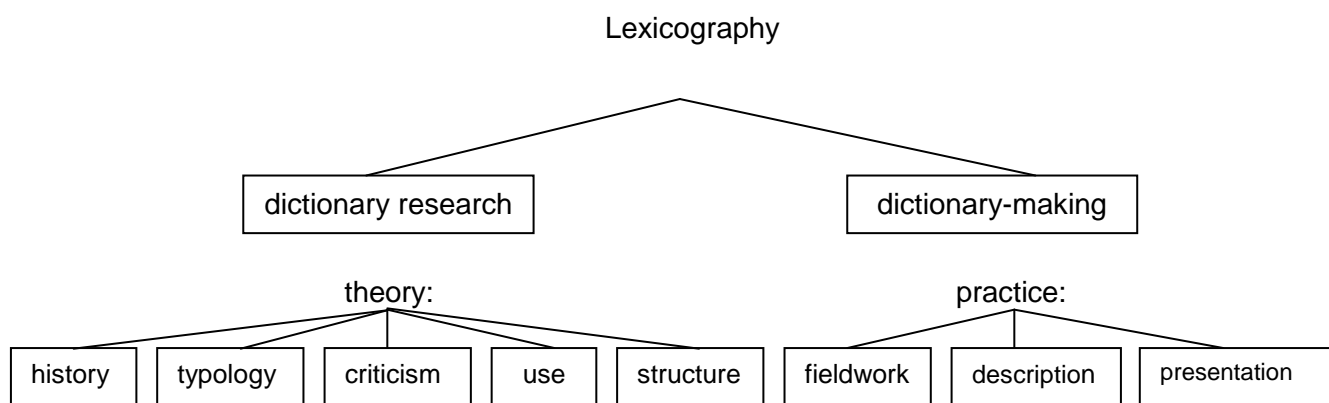


FIGURA 4 – ÁREAS DE ATUAÇÃO DA LEXICOGRAFIA

As duas ramificações apresentadas possuem como característica básica diferenciadora o aspecto mais teórico e o aspecto mais prático. Dentro desses aspectos, há também diferenças marcantes. A metalexiconografia ocupa-se da discussão teórica do conteúdo dos dicionários, do estabelecimento das tipologias e estruturas lexicográficas, bem como da crítica aos dicionários, tendo por base o uso que se faz dos mesmos. Já a lexicografia dedica-se à confecção da obra, à recolha do corpus, à manufatura do dicionário, tendo aí de decidir a maneira pela qual a língua é descrita, em uma primeira instância, e em seguida, tendo de decidir como apresentar ao consulente essa descrição realizada.

Todas essas atividades são essenciais e complementares. A lexicografia oferece ao público o produto em si, a obra lexicográfica, enquanto objeto de uso real e imediato. No dizer de Bacon, seria o livro para “provar”, próprio para consultas específicas do público em geral. A metalexiconografia não oferece necessariamente uma obra, mas, sim, “mastiga e digere” dicionários para que possam ser “engolidos” de maneira mais eficaz e prazerosa. ¹³

¹³ “Alguns livros são para provar, outros para engolir, e uns poucos para mastigar e digerir.” Francis Bacon

Observem-se, pois, as características mais importantes da metalexigrafia.

2.2 A METALEXICOGRAFIA E SEU ESCOPO

A metalexigrafia é entendida nesta pesquisa como um conjunto de operações analíticas, de natureza teórica, que tem como objeto de investigação os conceitos básicos que servem à lexicografia, antes de estes serem, na prática, empregados na elaboração de dicionários. Segundo Faulstich (2001:2):

Para esse fim, os procedimentos metalexigráficos são de natureza durativa, porque analisam, sob o ponto de vista teórico, os conceitos básicos que servem à lexicografia, antes de estes serem, na prática, empregados na elaboração dos dicionários. Nestes termos, a metalexigrafia é de ordem mais geral do que a lexicografia. Os estudos teóricos centram-se nos aspectos metodológicos e procuram responder à pergunta: **como se faz ou como se deve fazer um dicionário?** Esta pergunta é respondida pela pesquisa científica que, na prática, investiga **como são feitos os dicionários.**

Essas duas questões, (i) como se faz ou como se deve fazer um dicionário? (ii) como, de fato, são feitos os dicionários?, constituem o escopo da metalexigrafia, que transita entre a metodologia e a pesquisa científica ao mesmo tempo em que fornece subsídios para a construção lexicográfica, por meio da crítica aos dicionários já existentes e pelo estabelecimento de paradigmas lexicográficos para futuras obras de caráter lexicológico ou lexicográfico.

A atividade metalexigráfica tem como marco a publicação do primeiro manual internacional de lexicografia, em inglês, de Ladislav Zgusta, em 1971. Para Haensch (1997:31), se a metalexigrafia não nasceu antes dos anos cinquenta do século XX, foi porque até então a ciência da linguagem tinha uma orientação quase exclusivamente histórica e não se interessava, no geral, pela língua contemporânea, cujo estudo se considerava, inclusive, pouco científico.

Haensch et al. (1982:93) empregam o termo “teoria da lexicografia” para designar a metodologia científica da lexicografia, que, segundo o autor:

Esta última estuda la historia de los diccionarios, su estructura, su tipología, su finalidad, su relación com otras disciplinas (lexicología, sociolingüística, semântica, estadística e informática), la metodología de su elaboración y se dedica a la crítica de diccionarios. [...] Reflexiones valiosas — que hoy en dia llamaríamos metalexigráficas — se encuentran en los prólogos o prefácios de algunos diccionarios de otras épocas.

Esse ponto de vista é compartilhado por Hausmann (1989:216):

Si on appelle *lexicographie* la pratique scientifique qui a pour but de confectionner un dictionnaire (Wiegand 1984,559), on pourra appeler métalexigrافية toute activité qui fait du dictionnaire un objet de réflexion et de recherché mais qui, elle-même, ne vise pas à la production de dictionnaires. La critique d'un dictionnaire existant a toujours été une excellente occasion de developper avec quelque méthode des idées métalexigráficas.

Hausmann (1989:216) alerta para o fato de que existem cinco tipos de fontes metalexigráficas, uma vez que trabalhos acadêmicos de caráter metalexigráfico são raros até o século XX. As cinco fontes para os estudos metalexigráficos são:

- i) as bibliografias e esboços de história dos dicionários;
- ii) os prefácios dos dicionários;
- iii) as resenhas ou críticas a dicionários;
- iv) o verbete **dicionário** das enciclopédias;
- v) as informações reunidas em bons manuais de filologia.

Ou seja, toda informação metalexigráfica, que surge efetivamente no século XX, com caráter científico, encontra-se esparsa, caminhando aos poucos para a aglutinação em teses e publicações acadêmicas, visto que o dicionário deve ser objeto de pesquisa acadêmica. Nos dias atuais, essa produção acadêmica é mais abundante, embora incipiente se comparada a outros domínios do saber lingüístico.

Neste trabalho, a atenção será concentrada em uma área ainda mais específica da metalexigrafia: a metalexigrafia escolar. No Brasil, os estudos nessa área são praticamente inexistentes, o que leva a crer que se faz urgente a sistematização dos conhecimentos lexicográficos e metalexigráficos voltados para o público escolar e infantil.

2.3 A METALEXICOGRAFIA ESCOLAR

Como será exposto em tópicos adiante, a produção lexicográfica escolar, de modo geral, é fato recente. Conseqüentemente, a produção metalexigráfica escolar é ainda mais recente ou inexistente, dependendo do país de que se trate. A metalexigrafia escolar é a análise teórica que visa fornecer subsídios conceituais e técnicos à lexicografia escolar. A finalidade da metalexigrafia escolar é fazer a crítica de obras lexicográficas escolares existentes com o intuito de gerar reflexão lingüística e metodológica sobre o próprio objeto de estudo, o dicionário escolar, específico por seu público alvo, configuração gráfica, discurso lexicográfico e finalidade pedagógica.

Gregorio Salvador (apud Hernández, 1989:18) diz a respeito que:

la lexicografía, como disciplina lingüística además de ocuparse del arte de hacer diccionarios, de los métodos seguidos para su elaboración, no puede nunca perder de vista los diccionarios ya hechos y viene obligada a establecer unos criterios muy claros para valorarlos con justicia, para ser duramente crítica con sus desvarios y, en una palabra, para guiar con seguridad a sus consultores obligados e incluso a los aficionados a su lectura, que son muchos más de los que se piensa, em esse mundo apasionante, pero no siempre libre de escollos ni de abismos, que los diccionarios nos ofrecen.

Assim sendo, sabe-se que a produção lexicográfica escolar tem tido um lastro cheio de escolhos, conforme atesta Hernández (1989:8):

Conscientes, pues, de la importância de este sector de la lexicografia práctica, visto el estado de desamparo en que se encuentra y convencidos de que existe la urgente necesidad de realizar un estudio critico serio y objetivo que permita corregirla y mejorarla, así como de revisar los métodos lexicográficos empleados hasta ahora.

Em se tratando da Espanha, Hernández (1989:18) registra que apenas recentemente comeam a aparecer, ainda que muito timidamente, alguns trabalhos de crítica lexicográfica, labor quase to importante, como a própria elaborao de dicionários. A situao brasileira não  diferente.

2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PRODUO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NA FRANÇA, NA ESPANHA E NO BRASIL

O dicionário de caráter escolar e de sua metalexicografia têm nascimentos inversos: em primeiro lugar, têm origem os dicionários escolares, pedagógicos, de aprendizagem para, muito posteriormente, haver algum tipo de reflexão metalexicogrfica sobre essa tipologia de dicionários.

 bastante claro que os dicionários escolares têm como antecessores os dicionários gerais de língua, obras mais volumosas e complexas, em termos lexicais e gramaticais. Os dicionários gerais de língua têm, por sua vez, origem remota e tradio permanente entre os mais distintos povos que manifestaram sua preocupao com fatos lingsticos, conforme atesta Villar (2002:195):

O primeiro dicionário de que se tem notícia foi feito há mais de 4 mil anos, no tempo em que os amoritas dominavam a Babilnia e a Mesopotâmia, e no Egito o Médio Império florescia. A biblioteca em que foi encontrado pertencia aos reis de Ebla, cidade bíblica cujo fastígio se deu na Idade do Bronze, e que, destruída pelos hititas em 1600 a.C., são em 1968 seria redescoberta no Norte da Sria. A biblioteca  formada por cerca de 17 mil tabletes de argila e fragmentos, e o dicionário, bilíngüe, eblata-sumeriano, foi compilado entre 2350 e 2300 a.C. Os gregos, a partir do século I de nossa era,

fizeram dicionários, assim como houve lexicógrafos escolásticos durante a Idade Média.

Nesse aspecto, parte-se para um panorama do surgimento do dicionário escolar, tendo como marco o dicionário monolíngüe. Serão observadas três instâncias européias de produção lexicográfica: França, Espanha e Portugal, citadas em sua ordem de significância em volume e qualidade dos dicionários produzidos ao longo dos últimos cinco séculos na língua francesa, castelhana e portuguesa. Em seguida, passa-se à produção lexicográfica brasileira, foco desta pesquisa, com vistas a estabelecer um painel do que se tem em tempos atuais como obras que registram o português do Brasil.

2.4.1 A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA MONOLÍNGÜE NA FRANÇA E NA ESPANHA

As primeiras obras lexicográficas na tradição românica remontam à Idade Média, ao surgir a necessidade de equivalências entre o latim e as línguas nacionais européias, dando origem ao que hoje se entende por glossários e léxicos. Como exemplo desse material de recolha léxica, tem-se o *Dictionarum Latino-Gallicum* (1538) e o *Dictionaire François-Latin*, ambos de Robert Estienne (1539), para o francês; o *Diccionario Latino-Español*, de Nebrija para o castelhano; *Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem*, de Jerônimo Cardoso e o *Vocabulario Portuguez e Latino* (1712) de Raphael Bluteau, para o português. Essas obras dão lugar a um novo tipo lexicográfico, não mais bilíngüe, mas que busca iniciar uma reflexão metalingüística em seu territórios, legitimando seus saberes, sua cultura e sua língua, conforme atestam Gaudin & Guespin (2000:37):

Les premiers besoins auxquels a répondu la lexicographie humaniste étaient ceux de lecteurs et de traducteurs de textes anciens, ce n'est qu'ensuite que les auteurs se tournent vers les langues étrangères vivantes. Le plus souvent, les produits de cette lexicographie empirique se contentent de mettre en regard des mots ou expressions et leurs traductions. Ce sont simples *lexiques*, au sens ou nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire des listes d'équivalences. Mais ils se distinguent des ouvrages antérieures par

le fait qu'ils ne sont plus adaptés de dictionnaires français-latins et peuvent donc décrire de façon plus fonctionnelle l'usage contemporain. Ils fondent une tradition et sont l'occasion d'un cumul de savoir-faire et d'interrogations qui permettent l'apparition des grands dictionnaires du domaine français au XVII^e siècle.

A lexicografia começou a estruturar-se como disciplina lingüística desde a primeira metade do século XVI, em vários centros humanísticos europeus. Foi inicialmente motivada pelas solicitações do ensino do latim como língua não-materna e encontrou na técnica tipográfica uma condição determinante para a sua configuração e difusão. Juntamente com a emergência da escrita vernácula, o confronto com o latim, muito especialmente na instância escolar, deve ter provocado imediatamente o aparecimento de glossários e outros materiais de apoio à intercompreensão das duas línguas, exercitando a sua equivalência lexical (Verdelho, 2000:15).

Alvar Ezquerro (2002) aponta como marco do desenvolvimento da lexicografia o advento da imprensa no Renascimento, uma vez que é incontestável a revolução tecnológica da qual a tipografia é propulsora.

A finales del siglo XV se produce la primera gran revolución en la lexicografía. La aparición de la imprenta contribuye a que se difundan los diccionarios, obras de prestigio, y necesarias en múltiples ocasiones. Las nuevas técnicas que facilitan la reproducción de los libros, junto con los nuevos vientos culturales que solaban en Europa, permiten ampliar el horizonte de las posibilidades del contenido de los diccionarios, y pronto se comienza a dar cabida a las lenguas vulgares en lugares que habían estado reservados a las lenguas clásicas (Alvar Ezquerro, 2002:170).

Essa mudança é apresentada pelo autor na figura de Nebrija, que representou justamente essa transição entre o fazer medieval e o fazer renascentista:

Nebrija conocía la tradición medieval latina contra la que se rebeló, y pudo romper con ella y atacarla. Por eso sus diccionarios son nuevos y originales, a pesar de que se puedan rastrear en ellos

antecedentes medievales. Les quitó quanto pudieran tener de adorno inútil o de explicaciones prolijas. Pervivieron informaciones de carácter enciclopédico pero no por herencia de la acumulación de saberes propia de medioevo, sino porque la separación en los diccionarios de lo enciclopédico y lo estrictamente léxico es más moderna, tanto que todavía hoy no se há producido completamente, y es que acaso sean realmente inseparables. Conseguió que la estructura de las entradas fuera uniforme, como la de las abreviaturas y de la ortografía, uniformidad que también se manifiesta en la información gramatical y en lo escueto de las equivalências, y su modernidad se hace aún más patente si se le compara con el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias (1611) (Alvar Ezquerro, 2002:19).

A partir do século XV, várias obras surgiram, apresentando configurações distintas, bem como representando diferentes momentos da tradição lexicográfica monolíngüe emergente.

De grande importância para todo o processo de legitimação lingüística foi, em 1635, a criação da Academia Francesa, criada para velar o idioma. Cerca de 80 anos depois, a Espanha funda oficialmente sua Academia e, assim como a francesa, é autora de um dicionário cujas edições se sucederam durante os séculos. A distinção entre essas duas Academias é que, enquanto o Dicionário Acadêmico Espanhol é alvo de consultas e críticas, na França, o seu homólogo vive em meio à indiferença geral.

Um outro marco importante na trajetória dos dicionários monolíngües é o advento da Lingüística moderna, na primeira metade do século XIX, pois já que o dicionário versava sobre língua, os estudos científicos não deviam ficar alheios a um instrumento lingüístico tão significativo, ainda que sua produção tivesse sido considerada uma arte até aquele momento (Seco, 2003:110).

Durante esse período, foi cada vez mais urgente a necessidade de registro e ensino das línguas européias, o que favoreceu consideravelmente a produção de dicionários, eventualmente, de dicionários de tamanho reduzido, destinados a estudantes:

Otra de las practicas que trajo el siglo XIX fue la publicación de diccionarios resumidos o abreviados reducidos que fuesen de fácil manejo – lo que no siempre se conseguia – y de acceso a los estudiantes. De casi todos los citados antes se imprimieron versiones abreviadas. Son estos diccionarios manuales el origen de una práctica muy extendida en nuestros dias (Alvar Ezquerra, 2002:47).

Essa prática de produção de dicionários que fugiam aos extensos e pesados volumes foi reforçada pela necessidade também evidente de obras bilíngües que favorecessem a intercomunicação nos negócios e viagens.¹⁴ Nesse percurso histórico, podem ser encontrados representativos trabalhos como o de Littré, na Francça, o de Tommaseo, na Itália, o de Grimm, na Alemanha, o de Murray, na Inglaterra ou o de Webster, nos Estados Unidos. Labores todos que tiveram eficazes continuadores até os dias atuais (Seco, 2003:12).

Por sua vez, o século XX não traz uma mudança radical na produção lexicográfica existente, mas passa por mudanças graduais na elaboração e no rigor lexicográfico, conforme atesta Alvar Ezquerra (2002:47):

Los principios que guían la lexicografía del siglo XX podemos resumirlos en la exactitud y la calidad del trabajo, teniéndose muy presente la extensión de la obra y el público a que va destinada, lo que obliga a una reflexión sobre el tratamiento de los términos de diversas épocas, de distintos niveles de lengua y de variada procedencia geográfica, lo qual se hace constar en los prólogos – cada vez más técnicos – de las obras.

Nos dias atuais, constata-se uma renovação no panorama do labor lexicográfico: o extraordinário crescimento da lexicografia teórica ou metalexicografia e a inegável presença da informática na elaboração de dicionários¹⁵. Esses dois

¹⁴ Sin embargo, cuando la enseñanza de las lenguas comenzó a tener una utilidad practica inmediata, y los diccionarios necesitaron salir de los centros de enseñanza para acompañar a sus usuarios em los viajes y negocios, el tamaño disminuyó para facilitar su transporte y manejo, como le sucedió al de Berlaimont, y a otros muchos bilíngües y plurilíngües, aunque no a todos (Alvar Ezquerra, 2002:22).

¹⁵ Las perspectivas que se nos abren para el futuro inmediato son enormes, y no hace falta ser um adivino para darse cuenta que el porvenir de los diccionarios ya no es papel: no pueden ser ajenos a los cambios sociales y culturales que estamos viviendo (Alvar Ezquerra, 2002:393).

elementos vão favorecer o surgimento de obras lexicográficas de qualidade mais apurada em todos os aspectos. O reconhecimento da metalexigrafia, como de fundamental importância, revela o que Seco (2003) chama de 'lexicógrafo aficionado' no lugar do "lexicógrafo profissional", ou seja, é legítima e necessária a presença de estudiosos e críticos especializados na crítica aos dicionários já existentes, para que esses possam ser objeto de aperfeiçoamento e reflexão crítica:

En este paisaje, la identificación entre autores y obras se hace cada vez menos profunda, e insensiblemente la figura del lexicógrafo "profesional" va siendo desplazada por la del lexicógrafo "aficionado", más amigo de disertar sobre los diccionarios que de laborar en su composición (Seco, 2003:16).

A informática, por outro lado, estabelece a possibilidade de um controle e qualidade do corpus lexical a ser representado na obra, assim como agilidade na atualização de informações e na editoração do texto final da obra. Enfim, o século XXI é o século do CD-ROM, do banco de dados informatizado, do dicionário em rede, dos glossários multilíngües, das atualizações em tempo real.

2.4.1.1 A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NA FRANÇA

A produção lexicográfica francesa é seguramente a mais representativa entre as três tradições lexicográficas em questão. Uma de suas primeiras obras foi o *Dictionnaire de l'Académie Française*, deliberadamente normativo, produto da ideologia do século de Luis XIV. Pertenceu a um movimento de elaboração de uma norma lexical, que corresponde à afirmação de um poder centralizador, ou seja, "un roi, une langue, un dictionnaire".

Muitas obras foram produzidas nas décadas subseqüentes, porém Gaudin & Guespin (2000:66) destacam o *Dictionnaire de la Langue Française* (1863-1872) como:

le premier dictionnaire directement influencié par le développement de la linguistique historique et des travaux étymologiques. Ceci se

traduit par la présence, dans lés articles du *Dictionnaire*, d'une illustration abondante de l'usage par des citations historiquement situées; c'est, en effet l'un des premiers ouvrages dans lesquels le lecteur dispose systématiquement d'attestations littéraires datées. [...] Enfin, le recueil se distingue par la très grande richesse de sa nomenclature qui comprend des termes rares, littéraires, désuets à l'époque.

A segunda metade do século XIX foi dominada por duas grandes figuras da lexicografia francesa e mundial: Émile Littré e Pierre Larousse. Em 1856, publica-se o *Nouveau Dictionnaire de la Langue Française*, de Pierre Larousse, o qual geraria mais tarde o *Petit Larousse Illustré*. O *Nouveau Dictionnaire*, em 1869, recebe um novo título, *Dictionnaire complet de la Langue Française* e uma edição ilustrada em 1878. Essa obra, em especial, é o testemunho de uma época que tem por base o direcionamento pedagógico do dicionário e na qual Larousse terá um lugar de prestígio.

Nesse momento histórico, há uma profusão de dicionários que surgem com os mais diversos fins práticos. Entre esses fins, o escolar é o que interessa em especial, pois a França também foi o país que mais produziu dicionários escolares, normalmente, de excelente qualidade. Sem qualquer sombra de dúvida, a lexicografia francesa foi a que mais se desenvolveu na Europa, tanto em termos de produção de dicionários como em termos de estudos metalexigráficos. Günther Haensch (1982 apud Hernández 1996:36) aponta como razão para o sucesso lexicográfico francês a especialização dos produtos lexicográficos em razão do público a que se destinam, procedimento esse que foi adotado desde as primeiras produções de cunho escolar:

el país en que la lexicografía práctica ha hecho más progresos en Europa occidental desde 1945, es, sin duda, Francia. Estos progresos se deben, en parte, al hecho de que se publican cada vez más diccionarios con una sola finalidad bien definida, o con pocas funciones específicas, que diccionarios que pretenden servir para los más diversos fines.

Gaudin & Guespin (2000:87) elencam a produção lexicográfica escolar que representa a segunda metade do século XX:

En 1982 est publié le *Robert Méthodique*, dirigé par Josette Rey-Debove. Le souci pédagogique qui motive la conception de ce nouveau dictionnaire est caractéristique d'une décennie durant laquelle l'offre en matière de dictionnaires pour le public scolaire se renforce et se diversifie. On sait la prédominance de Larousse, dont le *Nouveau Larousse dès Débutants*, vient prendre, em 1977, la suite de *Larousse dès Débutants*, qui remonte à l'après-guerre. [...] Hachette s'installe sur le même segment éditorial en lançant le *Dictionnaire Hachette Juniors* em 1980. En 1984, Nathan sort le *Dictionnaire Actif de l'École*, et l'année suivante Bordas publie *Le Tour du Mot* [...] tandis que, chez Larousse, au NLD succèdent deux ouvrages complémentaires le *Minidébutants* (1986) et le *Maxidébutants* (1987), qui se répartissent le lectorat des écoles.

Em 1988, o *Petit Robert des Enfants* tornou-se o *Robert des Jeunes*, ainda direcionado ao público escolar. O que é importante ressaltar é que essa obra não se configurou como uma mera redução do *Petit Robert*, mas, sim, de uma obra original que demonstra uma elaboração pensada em razão do público infantil. Gaudin & Guespin (2000:87) consideram essa obra como primorosa no panorama francês. Suas principais características são postas em relevo, entre elas, os aspectos tipográficos, como a fonte e a disposição gráfica em três colunas, com uma delas reservada a informações lingüísticas, culturais enciclopédicas etc; presença de charadas e adivinhações, aliadas ao uso de cores atraentes; uso sistemático de definições-frase claras e acessíveis, seguidas de exemplos.

O ano de 1992 foi marcado por várias outras publicações: a 9ª edição do *Dictionnaire de l'Académie Française*, o *Robert: Dictionnaire Historique de la Langue Française* e o *Robert d'Aujourd'hui*. Em seguida, em 1993, vem a público o *Nouveau Petit Robert*, seguido em 1994 do *Robert pour Tous*, em 1996 do *Robert Quotidien*, em 1998, do *Petit Larousse Illustré* e em 1988 do *Robert Micro*.

Percebe-se aqui a rica produção de duas casas editoriais francesas, com obras complementares em termos de público-alvo, bem como alto nível de

construção lexicográfica, editorial e gráfica. O *savoir-faire* lexicográfico francês é inegável e de grande valor para as lexicografias das línguas espanhola e francesa, que terão aí uma fonte abundante de inspiração e aprendizado.

2.4.1.2 A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NA ESPANHA

A lexicografia monolíngüe espanhola tem suas origens na obra de Sebastián de Covarrubias que foi assim descrita por Manuel Seco:

El Tesoro de la lengua castellana o española es, según universal consenso, una de las llaves imprescindibles para todo el que quiera acercarse al conocimiento de la lengua y la cultura españolas de las décadas em torno al año 1611, y um abigarrado mosaico de noticias que le sumergirán en los saberes, las creencias y el vivir españoles de aquellos comienzos de siglo (apud Alvar Ezquerro, 2002:38).

O *Tesoro* foi a única obra monolíngüe espanhola no século XVII. Somente depois de mais de cem anos, funda-se a Real Academia Espanhola, que publica seu primeiro dicionário, conhecido como *Diccionario de Autoridades*.¹⁶

A partir desse momento, surge o que muitos autores chamam de “Academiocentrismo”, ou seja, segundo Seco (2003:419) há um certo “ar de família” em toda a produção lexicográfica espanhola, demonstrando que as casas editoriais “nunca han llegado a romper el cordón umbilical con la madre Academia.” No entanto, em fins do século XIX, surgem várias obras com o intuito de romper o monopólio do qual desfrutava a Real Academia:

Y, de pronto, entre 1842 y 1853 brota una pletora de diccionarios no academicos: em 1842, el *Panlético*, de Peñalver; em 1844, el

¹⁶ La primera piedra del sistema data del reinado de Felipe V: es el llamado *Diccionario de autoridades*, que se publicó en seis volúmenes de 1726 a 1739. Esta primera obra presentaba tres notables características: 1ª, se compuso enteramente de nueva planta; 2ª, todas sus entradas y definiciones estaban basadas en testimonios reales extraídos del uso escrito; 3ª, estos testimonios se presentaban impresos, con especificación de su procedencia exacta, siguiendo a cada definición. (...) En la veintenas ediciones producidas desde 1780 hasta 1992, el *Diccionario* ha crecido visiblemente en caudal. Las 46.000 entradas que contenía la primera han llegado a ser 83.500 en la última (Alvar Ezquerro, 2002:401).

Diccionario, de Labernia; em 1846, el *Nuevo diccionario*, de Salva; em 1846-47, el *Diccionario nacional*, de Dominguez; em 1849, el *Diccionario general*, de Caballero y Arnedo; em 1852, el *Gran diccionario*, de Castro; em 1853, el *Diccionario enciclopédico* de la editorial Gaspar y roig, dirigido por Chão; y en el mismo año, el *Diccionario* de la Sociedad Literária. Esto sin contar otros productos menores. En esto período entran dos ediciones nuevas del acadêmico: la novena de 1843, y la décima, de 1852 (Seco, 2003:259).

Apesar desses esforços de rompimento com o cânone acadêmico, informa o autor sobre os séculos XVIII e XIX:

Continúa, naturalmente, la constante lexicográfica que eufemísticamente llamaré tradicionalismo. Todos los diccionarios sin excepción se basan en el léxico acadêmico, y son muy pocos los que lo declaran. A su vez, las aportaciones propias de unos están expuestas al pillaje por outra parte de otros: Núñez de Taboada es explotado sin rubor por Peñalver, y Dominguez lo es, sin tacañería, por la denominada Sociedad Literária. Dentro de la estructura de los artículos se produce una innovación que hasta pasada una treintena larga de años no asumirá la Academia: la supresión de las equivalências latinas (Seco, 2003:283).

Nessa mesma época são registradas as primeiras publicações de dicionários que ostentavam em seu título termos tais como “resumido”, “abreviado” ou “reduzido”. Um exemplo público desse tipo de obra é o *Diccionario escolar de la Real Academia Española*,

con el que la Academia pretendia llegar a um público em edad escolar, como declaraba paladinamente en el título, pero la ejecución de la obra no fue la correcta, pues se partió del diccionario grande, sin detenerse a pensar en las necesidades reales de los destinatários, y cuando ya había en el mercado otras obras de una notable calidad (Alvar Ezquerro, 2002:350).

Os chamados dicionários didáticos surgem no fim do século XX, quando:

se ha comenzado a manifestar una nueva manera de concebir los diccionarios, en el intento de suplir una de las mayores carencias de la lexicografía del español, la presencia de ejemplos para acompañar las definiciones, así como por el interes por elaborar unos repertórios de orientación escolar con unos critérios modernos, como los existentes para otras lenguas, especialmente el inglés, pues la didáctica de las lenguas es el centro de grandes atenciones (Alvar Ezquerro, 2002:385).

Publicam-se, após esse momento, as obras de Enrique Fontanillo, Francisco Marsá, Aquilino Sánchez Cerezo e Concepción Maldonado. O número de entrada de todas suas obras oscila entre 30.000 e 50.000 verbetes.

Seco (2003:395) registra que, entre 1942 e 1967, produziu-se o nascimento de três grandes dicionários que inovam o panorama lexicográfico monolíngüe espanhol: o *Diccionario ideológico*, de Julio Casares, el *Diccionario general ilustrado*, dirigido por Samuel Gili Gaya e o *Diccionario de uso*, de Maria Moliner. Este último é tido como revolucionário:

La irrupción del *Diccionario de uso* en el paisaje lexicográfico español supuso una revolución. Era algo auténticamente nuevo y original. No porque fuesen enteramente inéditas todas sus características, sino porque por primera vez aparecían algunas de ellas conjugadas em uma organización unitária, junto con otras que si consituían verdadera novedad. Ya um pequeno detalle era una muestra externa de su índole pionera: el anticiparse em casi treinta años a todos los demás diccionarios españoles en la adopción, o más bien restauración, del orden alfabético universal (no inclusión de *ch* y *ll* como unidades alfabéticas) que había usado la Academia Española hasta 1803 y que solo em 1994 sería restablecido por el X Congreso de Academias de la Lengua Española (Seco, 2003:396).

E acrescenta:

Lo que si distingue, en cambio, a esta obra es su propósito renovador, que yo sintetizaría en la conjunción de tres rasgos: el concepto del diccionario como una “herramienta total” del léxico, la voluntad de superar el análisis tradicional de las unidades léxicas y el intento de establecer una separación entre el léxico usual y el léxico no usual. [...] El aspecto más destacable del *Diccionario de uso del español* es su tercer rasgo: la revisión a fondo de las definiciones tradicionales, que hubo de ser sin duda la faceta más agobiante, por ser la más personal, en la labor de la autora. Hay que mencionar también la abundancia de ejemplos inventados que ilustran las definiciones: punto este con demasiada frecuencia olvidado en nuestros diccionarios (Seco, 2003:393).

Em termos gerais, os dicionários publicados na Espanha após 1987 são, em grande parte, novas edições ou revisões de dicionários gerais já existentes. A atividade que atraiu a atenção foi exatamente a produção de dicionários escolares — os chamados dicionários didáticos.¹⁷

Hernández (1996) confirma que até o ano de 1988 o panorama da lexicografia escolar espanhola era bastante desalentador. Contava até aquele momento com um bom grupo de dicionários – cerca de quarenta títulos – publicados em sua maioria pelas editoras Sopena, Everest, Biblograf e Anaya, além das obras escolares da Larousse, Espasa e Magistério Español:

Los diccionarios de cada editorial se agrupan en series formando lo que podríamos denominar una familia de diccionarios. Probablemente muchos los ignoren, pero en estas familias de

¹⁷ En cuanto a metodología, tanto en los dicionários generales como en los didacticos se aprecia escaso progreso. En la mayoría continúa instalada la tradición de la copia de diversos aspectos del contenido (nomenclatura, estructura de artículos, estilo de definición etc.) o la imitación en aspectos superficiales, como la tipografía y el diseño. En esa mayoría, la documentación sigue siendo asistemática y poco científica (Seco, 2003:18).

diccionarios, paradójicamente, los benjamines son los más desatendidos. Em general, la mayoría de estos diccionarios presentaba graves deficiencias atentatorias a los principios más elementales de la lexicografía (Hernández, 1996:28).

Ocorre na Espanha que, a partir de 1988, foram publicados mais de quinze dicionários que se encontram em plena vigência. Tomando-se por base Hernández (1996), pôde-se elaborar um quadro demonstrativo de algumas dessas obras, com suas principais virtudes e inadequações, como se vê em seguida.

QUADRO 2 – PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR ESPANHOLA NO FINAL DO SÉCULO XX

DICIONÁRIO	ANO	EDITORA	QUALIDADES	RESSALVAS
Escolar Etimológico	1989	Magisterio Español	Apêndice da informática	Pobreza nas ilustrações, definições
Larousse Júnior	1989	Larousse	Desqualificado	Uso arbitrário das ilustrações; Frases-exemplo ambíguas, ausência de informações léxicas
Práctico Ilustrado de la Lengua Española	1990	Vox-Biblograf	Boa seleção do léxico e ausência de circularidade	Ausência de exemplos, uso de fonte muito pequena
Manual Ilustrado de la Lengua Española	1990	Vox-Biblograf	Boa distinção entre definição e contorno, ausência de circularidade, excelente formato, introdução do alfabeto internacional na ordenação do léxico	Pobreza de exemplos
Anaya de la Lengua	1991	Anaya	Apêndices úteis e interessantes, abundante informação enciclopédica, ordenação das acepções segundo critérios de uso	Ilustração fotográfica inadequada
Esencial Santillana de la Lengua Española	1991	Santillana	Definições claras e precisas, sem circularidade, boa microestrutura	Tratamento incoerente da homonímia
Imaginario	1992	SM	Rigor nos critérios	-----
Intermédio Didáctico del Español	1993	SM	Excelentes notas de uso e apêndices; no corpus, abundantes informações léxicas, definições claras, exemplos adequados, registro de diferentes níveis de espanhol	-----
Escolar de la Real Academia	1996	Espasa Calpe	Exemplos de uso	Remissão incorreta, inconsistência nas informações léxicas e nas definições, circularidade, escassez de exemplos

Pode-se observar que o início dos anos 90 foi vigoroso na produção lexicográfica escolar, incluindo um decisivo salto qualitativo. Os dicionários que se publicam a partir de então apresentam características bastante distintas em termos de construção lexicográfica, embora todos possuam a característica comum de serem elaborados por equipes editoriais. Segundo Hernández (1996:33):

No podía ser mejor el momento: la implantación, em 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que concede una importância decisiva a la enseñanza de la lengua, y el cambio de orientación que se propone, constituían um reto de enorme trascendencia para quienes desde las empresas editoriales deseaban contribuir eficazmente con la elaboración de nuevos materiales didácticos en todo el proceso de reforma. [...] el nuevo modelo propone un enfoque comunicativo y funcional cuya finalidad principal es dotar el alumnado de los recursos de expresión y comprensión sobre los usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos disponibles en situaciones y contextos variados.

Eis presente a tão desejada dupla de fatores fundamentais a uma língua, sobretudo, à lexicografia de uma língua: produção intelectual de qualidade e política lingüística.

2.4.2 A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA MONOLÍNGÜE EM LÍNGUA PORTUGUESA

A lexicografia monolingüe em língua portuguesa tem suas origens, obviamente, em Portugal e, em seguida, sua continuidade no Brasil, com desdobramentos de vários tipos. Serão abordados esses dois aspectos da lexicografia portuguesa, a história ibérica e a história brasileira.

2.4.2.1 A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR EM PORTUGAL

O marco inicial da lexicografia monolíngüe em língua portuguesa data da segunda metade do século XVIII e, especialmente, no fim deste mesmo século, quando começaram a surgir os primeiros dicionários modernos monolíngües portugueses. Entre as origens da dicionarística portuguesa é devida especial referência à produção lexicográfica dos Jesuítas. Desde a sua instalação em Portugal, nos meados do séc. XVI, os Jesuítas empenharam-se na produção de manuais escolares, especialmente voltados para a formação lingüística, e criaram, assim, uma estudiosa escola de gramáticos e dicionaristas.

António de Moraes Silva é o nome predominante e tutelar na origem histórica da lexicografia portuguesa:

A sua obra, em sucessivas reedições, acompanhou a língua em Portugal e no Brasil (Moraes Silva era natural do Rio de Janeiro), ao longo de dois séculos, como a mais importante referência para o uso lexical. Na sua primeira edição, o *Dicionário da língua portuguesa* foi dado ao público em 1789 como se se tratasse de uma reedição actualizada e reduzida de dez a dois volumes, da obra de Bluteau (“composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva”). Só na 2.ed. (1813) M. Silva se atribui a plena autoria, mas na realidade, a identificação da sua autoria é incontestável desde a primeira edição. É uma obra muito diferente da de Bluteau na sua concepção, nos seus objetivos, no tratamento do “corpus” e até na própria fundamentação lexicográfica (Verdelho, 2002:26).¹⁸

Dez anos antes da publicação da obra de Moraes, havia sido fundada, em 1779, a Academia das Ciências de Lisboa, a qual trouxe a público, anos mais tarde, seu *Diccionario*, que, no dizer de Verdelho (2002:28):

¹⁸ “Sob o pretexto de manuseabilidade, foi lançada a público uma versão parcial, designada “compacta” (“*Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*”) que é pouco menos que uma fraude editorial, porque se excluíram dela totalmente as abonações, mantendo uma configuração de 5 pesados volumes com uma nomenclatura entumescida por uma grande quantidade de vocabulários especializados, e utilidade duvidosa, e que lhe retiram funcionalidade” (Verdelho, 2002:46).

É o mais significativo empreendimento da exercitação normativa sobre a língua portuguesa, foi suscitado num momento de teorização lingüística intensa, de teor nacionalista. O purismo, a defesa e o enriquecimento do idioma pátrio dominam o pensamento lingüístico do final do séc. XVIII. O bom uso e as boas palavras portuguesas polarizam o convívio arcádico e ocupam as actividades da Academia das Ciências, que promove, a propósito, vários concursos, não só para a elaboração da gramática filosófica, mas também para a elaboração do Grande Dicionário.

No entanto, Verdelho (2002) ainda afirma que a produção de dicionários portugueses transferiu-se, na sua maior parte, e durante várias décadas, para a França, e mais precisamente para Paris, procurando, provavelmente, suprir a ausência de recursos tipográficos suficientes para corresponder em Portugal à crescente solicitação deste gênero de textos.

Publicado em 1881, em Lisboa, na Imprensa Nacional, o “*Diccionario Contemporaneo da Língua Portuguesa – Feito sobre um plano inteiramente novo*”, foi o primeiro grande dicionário do séc. XIX que se manteve no mercado até à atualidade. O nome de Caldas Aulete prevaleceu como referência autoral. Esse dicionário pode caracterizar-se em relação à dicionarística do seu tempo, por uma importante atualização da nomenclatura lexical da língua portuguesa, por um esforço de rigor na utilização e nas referências das abonações, pela informação etimológica e gramatical e por uma cuidadosa classificação das variedades diacrônicas, geográficas e estilísticas. O seu mérito pode ser aferido pelo sucesso editorial. O *Novo diccionario da Língua portuguesa*, de Cândido de Figueiredo, publicado justamente no fim do século, completa o ciclo dos dicionários de acumulação, que se caracterizam pela excessiva valorização da quantidade da nomenclatura (Verdelho, 2002:43).

Contemporaneamente à lexicografia espanhola, os dicionários práticos, funcionais e de fácil utilização instituíram-se em Portugal a partir do início do século XIX, como livros escolares e manuais auxiliares do uso cotidiano da língua:

A tradição dos dicionários de língua breves e leves teve, no final do século passado e no início do presente, um renovado impulso, especialmente motivado pela discussão ortográfica, pela actualização dos estudos filológicos e lingüísticos, e sobretudo pelo incremento da escolarização. A divulgação do dicionário de língua e a sua adequação ao uso quotidiano e à exercitação escolar, constitui o facto mais relevante na história da lexicografia portuguesa dos séculos XIX e XX. O dicionário, omnipresente e sempre disponível, institui-se como texto fortemente padronizador da língua e como chave de acesso à significação de um vocabulário cada vez menos apoiado pela aprendizagem do latim, e cada vez menos imposto como exercício de memória, na programação escolar (Verdelho, 2002:36).

Um novo projeto do dicionário da Academia, coordenado por Malaca Casteleiro, foi concluído e publicado em 2001 com o título: *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*.

Embora seja objeto deste trabalho a busca pela origem lexicográfica escolar brasileira, até o momento não foram localizados trabalhos acadêmicos que tenham registrado o valor e a produção lexicográfica escolar portuguesa. O que se constata é que as obras lexicográficas brasileiras têm sua origem no próprio Brasil, sem influência ibérica direta, visto saber-se que a lexicografia portuguesa é uma das mais modestas entre as grandes línguas européias.

2.4.2.2 A PRODUÇÃO LEXICOGRÁFICA ESCOLAR NO BRASIL

Em se tratando de Brasil, o dicionário de Moraes foi o primeiro a ser amplamente utilizado, inaugurando a série de *transferências* de dicionários portugueses, que se seguiria com Caldas Aulete, Cândido de Figueiredo e outros. Por outro lado, considerando-se, finalmente, o dicionário brasileiro de língua portuguesa, pode-se indicar, na década de 1930 a 40, o aparecimento dos primeiros dicionários de língua portuguesa apresentados como brasileiros, o de Lima e Barroso, publicado em 1938, e o de Freire, publicado em 1939 (Nunes, 2002:101).

Percebe-se, então, que a lexicografia brasileira tem seu nascimento tardiamente fomentado, tendo em vista as características inegáveis do país; o Brasil vai começar a receber falantes de língua portuguesa no século XVI, época em que a Europa já produzia consistentes obras lexicográficas. O percurso de fixação da língua portuguesa estendeu-se por dois séculos, quando se inicia um outro procedimento, o de legitimação da língua “brasileira”.

Em 1897, com o advento da República, surge a Academia Brasileira de Letras, cujo dicionário, depois de muitas discussões e projetos, fica pronto em 1943 e é publicado em 1961-1967, o de Antenor Nascentes.

Em termos breves, a dicionarística brasileira tem início apenas na primeira metade do século XX:

O século XX foi palco de uma urbanização sem precedentes, da qual decorreu uma ampliação da rede escolar, o aparecimento das universidades, o surgimento de editoras e a conseqüente ampliação do público letrado. Podemos considerar esse fator uma das causas do aparecimento dos primeiros dicionários brasileiros de língua portuguesa, com a produção dicionarística de grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo. A ampliação do ensino escolar nesse período levou à produção de dicionários compactos e adaptados ao contexto brasileiro. Concorreu também para este fato a consolidação de um mercado de livros. O aparecimento de editoras nas décadas de 30 e 40 abre caminho para as publicações independentes e para a série de dicionários de nomes próprios. Dentre tais editoras está a Civilização Brasileira. Fundada pelo acadêmico Gustavo Barroso, ela publica o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, do próprio G. Barroso e de H. Lima. Este pequeno dicionário, com definições breves e sem exemplos ou citações, teve grande sucesso editorial, inaugurando a série de dicionários brasileiros de língua portuguesa (Nunes, 2002:110).

Na seqüência, é publicado no Rio de Janeiro, de 1939 a 1944, pela editora A Noite, o *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Laudelino Freire. A editora Delta promoveu edições brasileiras do dicionário de C. Aulete

(1958, 1970, 1980); a Melhoramentos, de São Paulo, publicou seu dicionário em 1969, atualmente denominado *Michaelis*, e a editora Nova Fronteira, do Rio de Janeiro, em 1975, publicou o *Aurélio*.

O Dicionário Aurélio merece um destaque especial no contexto de língua portuguesa por representar, praticamente, o que se entende por um *thesarus*, por sua dimensão física e pela quantidade de informação enciclopédica e terminológica.

De acordo com Villar (2002:206), o *Dicionário Houaiss* resultou de um trabalho iniciado em fevereiro de 1986 e concluído em dezembro de 2000, no qual trabalharam 35 lexicógrafos, entre redatores generalistas e redatores especializados em alguma área específica, e mais 43 colaboradores especialistas externos, não raro interligados em tempo real pela rede informática do banco de dados do Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Além disso, está editado em forma de livro, e também está disponível em suportes eletrônicos como CD-ROM e Internet, desde o início de 2002, no Brasil. Conta, ainda, com uma versão na ortografia e norma lingüísticas oficiais de Portugal, pela Editora Círculo de Leitores.

Por sua vez, os primeiros dicionários escolares brasileiros tiveram o feito muito semelhante ao que ocorreu na Espanha, a saber, foram publicadas ao longo dos anos, dezenas de “miniaturas” dos dicionários existentes, sem que houvesse a mínima preocupação quanto ao fazer lexicográfico implícito na configuração do dicionário escolar. Um sintoma desse descomprometimento foi a variedade de denominação que esse tipo de dicionário recebeu: minidicionário, dicionário júnior, dicionário didático, dicionário escolar, pequeno dicionário, entre outros. Esse era um campo fértil para as editoras que simplesmente “recortavam” grandes obras, às vezes de caráter duvidoso, e transformavam-nas em “minidicionários”. Apenas no ano de 2003, o Ministério da Educação do Brasil decidiu reunir esforços no sentido de normalizar o uso do dicionário escolar no ensino escolar brasileiro e, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, propôs os primeiros parâmetros para avaliação de dicionários:

Para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD 2004 — os dicionários foram minuciosamente analisados para verificar sua adequação como recurso didático e auxílio aos alunos no processo

de leitura e produção de textos, aquisição e domínio das regras gramaticais e ortográficas. O objetivo do MEC com essa ação é iniciar os alunos da rede pública no contato com obras de referência de qualidade (PNLD,2004:5).

Esse foi o primeiro momento de atuação para uma política do uso do dicionário em sala de aula do Ministério da Educação, no sentido de oferecer princípios para o entendimento, em todo o país, do que se entende como “uma obra de referência de qualidade”. Para isso, elaboraram-se fichas de avaliação, que foram aplicadas a dezenas de dicionários existentes no mercado editorial. Em outras palavras:

Tomando como referência os projetos a que os dicionários inscritos obedecem, os padrões de rigor da descrição lexicográfica e os objetivos do Ensino Fundamental, esta avaliação selecionou os minidicionários que se revelaram à análise como os mais adequados ao uso escolar (PNLD,2004:21).

À essa época então, 2003, dezesseis dicionários foram “Recomendados” para o uso no ensino público brasileiro, dos quais segue uma síntese elaborada a partir das resenhas oferecidas pelo Guia de Livro Didáticos – Dicionários 2004. Esta síntese busca mostrar que o quadro de produção lexicográfica não era o ideal. Havia ainda muito mais ressalvas do que virtudes nos chamados dicionários escolares.

QUADRO 3 – DICIONÁRIOS RECOMENDADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2004

DICIONÁRIO	EDITORA	QUALIDADES	RESSALVAS
<i>Mini Aurélio Século XXI Escolar</i>	Nova Fronteira	Boa seleção vocabular, ausência de preconceito, ausência de definições circulares	Apêndices sem utilidade para alunos do ensino fundamental, guia de consulta muito resumido
<i>Dicionário da Língua Portuguesa</i>	Ediouro	Boa seleção vocabular	Escassez de exemplos, definições imprecisas, exemplos curtos e simples, indicação de domínio lexical inconsistente
<i>Dicionário Junior da Língua Portuguesa</i>	FTD	Grande quantidade de exemplos	Omissão de acepções relevantes, exemplos assistemáticos
<i>Larousse-Atica Dicionário da Língua Portuguesa</i>	Atica	Boa seleção vocabular e elaboração de definições	Inexistência de exemplos e abonações, ausência de guia para consulta
<i>Minidicionário Gama Kury</i>	FTD	Boa seleção vocabular	Inexistência de exemplos, ausência de guia para consulta
<i>Minidicionário Luft</i>	Atica	Boa seleção vocabular, diversidade de contextos de usos	Inexistência de exemplos e abonações, imprecisão nas definições
<i>Dicionário Didático de Português</i>	Atica	Excelente projeto lexicográfico, abundante exemplificação	Distanciamento da classificação padrão em alguns exemplos, fraca produção editorial, erros de revisão
<i>Dicionário Escolar Consultor</i>	Consultor	Boa seleção vocabular, exemplificação e abonação em abundância	Definições pouco precisas, circulares, falta de revisão
<i>Dicionário Essencial da Língua Portuguesa</i>	Saraiva	Remissões exatas, bom acabamento editorial	Caráter prescritivo, erros gráficos
<i>Melhoramentos Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</i>	Melhoramentos	Boa seleção vocabular, remissões exatas, linguagem simples	Definições incorretas ou imprecisas, exemplificação esporádica, indicação assistemática de domínio de uso

<i>Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa</i>	Moderna	Diversidade de domínios lexicais, definições simples e claras, informação enciclopédica pertinente	Ausência de projeto lexicográfico, saltos aleatórios na seqüência alfabética, termos inusitados, definições imprecisas, ausência de exemplos e abonações, apêndice com equívocos
<i>Minidicionário da Língua Portuguesa</i>	FTD	Diversidade de domínios lexicais	Seleção vocabular e linguagem inadequadas, ausência de exemplos e abonações
<i>Minidicionário Ruth Rocha</i>	Scipione	Linguagem simples, boa informação enciclopédica e seleção vocabular	Definições inadequadas, imprecisas, escassez de exemplos, apêndices pouco pertinentes
<i>Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa</i>	Saraiva	Boa seleção vocabular	Ausência de exemplos e abonações, indicação assistemática de domínio de uso, anexo irrelevante
<i>Pequeno Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</i>	Edelbra	Diversidade de domínios lexicais	Erros de revisão, ausência de exemplos, microestrutura falha
<i>Minidicionário Brasileiro da Língua Portuguesa</i>	Progress	Boa seleção lexical	Definições inexatas, ausência de exemplos

No ano de 2005, foi lançado um novo edital do PNLD-Dicionários, o qual já previa restrições tipográficas, lingüísticas e lexicográficas para a submissão à análise dos dicionários escolares. As especificações eram mais claras e pertinentes. Nesse edital previam-se acervos distintos para os dicionários escolares, segundo o critério do número de verbetes e proposta lexicográfica. O momento era diferente. As editoras seguramente foram tomadas de surpresa, pois tinham de adaptar suas obras àqueles critérios para que pudessem, ao menos, inscreverem-se na concorrência pública.

Observou-se, então, o surgimento de novas obras no mercado editorial brasileiro, em boa medida, fiéis ao que preconizava o edital do PNLD:¹⁹

“A avaliação dos dicionários inscritos no PNLD/2006 distinguirá três tipos de obras, com base no público-alvo a que primariamente se destinem. Todas as obras inscritas deverão conter uma descrição de sua proposta lexicográfica. Nessa descrição, deverão estar identificados, pelo menos, os seguintes aspectos:

- o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina;
- o critério de seleção vocabular que presidiu a organização da obra;
- o critério de seleção de temas, em caso de obras temáticas;
- o número total de entradas;
- o número total de ilustrações;
- o tamanho e o tipo de fonte empregada.

Considerando a coerência entre as características da obra e o tipo em que pretende classificar-se (vide Item 4 – Da Caracterização dos Acervos), a Avaliação levará em conta dois grupos de critérios: de exclusão e classificatórios.”

Após inscrição e análise de dezenas de obras, apenas dezoito dicionários foram tidos como adequados ao uso escolar no ensino fundamental brasileiro, quais sejam:

¹⁹ Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/editalpnld2006dic.pdf, acessado em 17 de julho de 2006.

QUADRO 4 – ACERVO 1 DOS DICIONÁRIOS APROVADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2006

ACERVO 1			
Editora	Título da obra	Autores	Tipo
Editora Positivo Ltda	Aurelino: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	1
Editora Nova Fronteira S/A	Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado	Nova Fronteira	1
Editora Nova Fronteira S/A	Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo	Nova Fronteira	2
Editora Dimensão Ltda	Primeiros Passos Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa	Johny Jose Mafra, Petrina Mourão Mafra, Celso Fraga da Fonseca, Juliana Alves Assis e Samuel Moreira da Silva	1
Salamandra Editorial Ltda	Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum	Obra coletiva	1
Editora Atica Ltda	Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z	Maria Tereza Camargo Biderman e Carmen Silvia Carvalho	1
Editora Atica Ltda	Dicionário Ilustrado de Português	Maria Tereza Camargo Biderman	2
Editora Moderna Ltda	Meu Primeiro Dicionário Houaiss	Instituto Antonio Houaiss	1
Editora FTD S/A	Descobrimos Novas Palavras - Dicionário Infantil	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério e Geonice Valério	1

QUADRO 5 - ACERVO 2 DOS DICIONÁRIOS APROVADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2006

ACERVO 2			
Editora	Título da obra	Autores	Tipo
Saraiva S/A Livradores Editores	Saraiva Júnior Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	Saraiva S/A	2
Editora Positivo Ltda	Aurélio Júnior : Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	3
Editora Moderna Ltda	Moderno Dicionário Escolar	Douglas Tufano	2
Editora Nova Fronteira S/A	Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	Nova Fronteira	3
Editora Moderna Ltda	Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa	Instituto Antonio Houaiss	3
Editora Atica Ltda	Minidicionário Luft	Celso Pedro Luft	3
Editora FTD S/A	Dicionário Júnior da Língua Portuguesa	Geraldo Mattos	3
Editora FTD S/A	Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa	Adriano da Gama Kury	3
Companhia Editora Nacional	Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Domingos Paschoal Cegalla	3

De acordo com Rangel (2006:1),

A avaliação pedagógica e a distribuição de dicionários de língua portuguesa para as redes públicas brasileiras de EF [Ensino Fundamental] já vinham fazendo parte do PNLD desde 2001. Nas duas primeiras edições, o programa permitia que as SEE e/ou as próprias escolas escolhessem, por meio das resenhas do *Guia de dicionários* aprovados, um título a ser distribuído, como doação a cada aluno.

Ainda segundo o autor, foram introduzidas algumas modificações:

No PNLD 2006, entretanto, introduziram-se alterações significativas no “PNLD Dicionários”.

1. *o beneficiário direto do programa passou a ser a escola* – em lugar de cada aluno receber um título/volume, as salas de aula é que foram contempladas com os dicionários aprovados, objetivando-se a formação de acervos escolares;
2. *a adequação dos dicionários aos diferentes tipos e níveis de demandas didático-pedagógicas do EF firmou-se como uma diretriz* – o Edital previu a inscrição de três tipos diferentes de dicionários. [...]
3. *em consequência das duas medidas já referidas, o PNLD Dicionários pôs em evidência as diferenças entre as **propostas lexicográficas** dos dicionários inscritos* – essas diferenças foram, então, analisadas e avaliadas do ponto de vista de sua *adequação* aos objetivos escolares envolvidos e à *correção* lexicográfica da obra.
4. *a exposição do aluno à diversidade de títulos tornou-se um objetivo do programa* – cada escola recebeu no mínimo nove e no máximo dezoito obras diferentes aprovadas pela Avaliação, divididas em três acervos distintos. [grifos do autor]

E conclui relacionando essas mudanças às demandas específicas de ensino/ aprendizagem de cada fase do Ensino Fundamental, tendo ciência de que os conhecimentos implícita ou explicitamente registrados em dicionários podem

colaborar de forma significativa para uma abordagem prática e teórica, tanto do léxico, como da língua.

No capítulo 4 deste trabalho serão expostos, de forma mais específica, os critérios que nortearam o PNLD / Dicionários 2006. O que se pretende é averiguar e discutir se o perfil dessas dezoito obras representa, de fato, um avanço na produção lexicográfica escolar brasileira. Além disso, será discutida a importância do PNLD 2006 como um importante documento de caráter metalexicográfico para o Brasil, assim como para a produção lexicográfica escolar em língua portuguesa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E ANÁLISE CONTRASTIVA DE OBRAS LEXICOGRÁFICAS ESCOLARES BRASILEIRAS

A metodologia empregada neste trabalho pode ser dividida, basicamente, em quatro passos:

1º: Elaboração dos pressupostos teóricos para o processo de aquisição lexical.

2º: Análise contrastiva de dicionários escolares brasileiros para crianças.

3º: Elaboração de proposta de metalexigrafia para o dicionário escolar do português do Brasil.

4º: Levantamento de sugestões de estratégias para o uso didático do dicionário escolar em sala de aula do ensino fundamental.

Já devidamente explicitados nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, os pressupostos teóricos englobaram revisão teórica sobre o processo de aquisição lexical, as relações entre oralidade e escrita com respeito à aquisição lexical, e também, a delimitação do escopo da metalexigrafia escolar.

A análise contrastiva dos dicionários oferece subsídios para a constatação dos elementos diferenciadores na construção da obra lexicográfica entre diferentes tradições. O objetivo da análise é o estabelecimento das estruturas lexicográficas presentes nas distintas obras, bem como seus princípios epistemológicos que devem servir de fundamento para a íntima relação entre dicionário e aquisição lexical.

3.1 PROCEDÊNCIA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES

O panorama lexicográfico escolar para crianças, na atualidade, não é um dos mais claros e favoráveis à aprendizagem lexical. A esse respeito, afirma Pérez Lagos (1998:1):

Las editoriales tradicionalmente dedicadas al diccionario se afanan todos los años en sacar a la luz nuevas obras, muchas de ellas con el título de **escolares**, pero todas ellas muestran una continuidad en el stilo y forma con respecto a las obras mayores de las que proceden. Algo que, por outra parte, ya ha sido analizado y criticado em otras ocasiones, pues no se trata, y es lo que desgraciadamente suelen hacer, de reducir o modificar una obra mayor de la casa editorial, sino de crear obras originales que, con espíritu innovador, se acerquen de forma apropiada al ámbito al que van dirigidas.

Por sua vez, Bogaards (1995 apud Selva, 1999:53), em pesquisas realizadas em ambiente escolar, constatou que o uso do dicionário parecia não melhorar a compreensão de textos de uma maneira significativa. Estaria entre as razões dessa constatação o fato de os estudantes não gostarem de usar dicionário, por se sentirem obrigados, além de não saberem, efetivamente, usá-lo. Bogaards deduziu que há falta de conhecimento lingüístico para o bom uso do dicionário e, por outro lado, que é necessária uma boa dose de tenacidade e coragem aos usuários, tendo em vista as próprias falhas na construção lexicográfica. Tais falhas, segundo o autor, são três: a compreensibilidade, o acesso lexical e o auxílio à produção (oral ou escrita). A compreensibilidade está relacionada à clareza das definições, bem como dos exemplos e ilustrações; o acesso lexical relaciona-se ao número de verbetes disponíveis para a pesquisa, como também à organização da homonímia e da polissemia, e o auxílio à produção concerne, sobretudo, às informações gramaticais, à sinonímia, à antonímia, a registros e a aspectos pragmáticos.

Esses elementos constituintes do dicionário serão, pois, observados em seis dicionários brasileiros aprovados pelo PNLD/2005, a saber:

Dois dicionários de **Tipo 1**:

- (i) *Aurelino: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa* (2005), Ed. Positivo;
- (ii) *Meu Primeiro Dicionário Houaiss* (2005), Ed. Objetiva.

Dois dicionários de **Tipo 2**:

- (i) *Dicionário Ilustrado de Português* (2004), Ed. Ática;
- (ii) *Saraiva Júnior Ilustrado: Dicionário da Língua Portuguesa* (2005), Ed. Saraiva.

Dois dicionários de **Tipo 3**:

- (i) *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* (2005), Ed. FTD;
- (ii) *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete* (2004), Ed. Nova Fronteira.

Esta seleção corresponde ao que preconiza o PNLD para a distinção de seus acervos:

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DOS ACERVOS DO PNLD/DICIONÁRIOS 2006

PÚBLICO-ALVO	ACERVOS	ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
	<i>Acervo 1</i>		
Turmas em fase de alfabetização	Composto por dicionários de Tipo 1 e Tipo 2	1ª e 2ª séries	1º ao 3º ano
	<i>Acervo 2</i>		
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	Composto por dicionários de Tipo 2 e Tipo 3	3ª e 4ª séries	4º e 5º anos

Os três tipos de dicionários vêm assim caracterizados:

Dicionários de Tipo 1

- mínimo de 1.000, máximo de 3.000 verbetes;
- proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.

Dicionários de Tipo 2

- mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes;
- proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.

Dicionários de Tipo 3

- mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;
- proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do EF.

Entre o universo de obras lexicográficas destinadas ao uso escolar, a escolha das seis obras para análise assentou-se nos seguintes critérios:

(i) aprovação pelo PNLD: as seis obras foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático/Dicionários, em sua versão de 2006, tendo, portanto, já passado por uma fase de avaliação institucional;

(ii) editora: embora a escolha não tenha tido nenhuma motivação especial por esta ou aquela obra aprovada pelo PNLD, buscou-se não escolher obras da mesma casa editorial, com vistas a dar ensejo a uma melhor variedade de produtos editoriais. Assim sendo, as seis obras eleitas representam seis distintas editoras e autores ou equipes editoriais:

- 1) **Ed. Positivo**, Margarida dos Anjos e Marina Baird;
- 2) **Ed. Objetiva**, Instituto Antonio Houaiss;
- 3) **Ed. Saraiva**, Equipe Saraiva;
- 4) **Ed. Ática**, Maria Tereza Camargo Biderman;
- 5) **Ed. FTD**, Geraldo Mattos;
- 6) **Ed. Nova Fronteira**, Conselho dos Dicionários Caldas Aulete.

3.2 PROPOSTA DE ANÁLISE CONTRASTIVA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS

A metodologia de análise contrastiva repousa sobre a noção de que há características distintas (nesse caso, nos dicionários), divergentes quanto à forma, que podem ser analisadas de forma sincrônica e sistemática, gerando benefícios ao processo de aprendizagem do usuário. Ou seja, a análise contrastiva centra-se na observação do que não é comum aos elementos em análise, para que se possam estabelecer possibilidades de interpretação e de representação de fatos lingüísticos com vistas à aquisição do léxico por crianças em fase de aquisição da escrita e do léxico referente ao universo escolar, além do vocabulário referente às práticas sociais cotidianas das crianças.

Inicialmente, será feita a análise contrastiva, por meio de esquema, da macroestrutura dos dicionários escolares já citados. Em seguida, também sob a forma esquemática, será feita a análise contrastiva da microestrutura dos dicionários.

3.3 RESENHA LEXICOGRÁFICA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS

Pode-se esperar de qualquer obra dicionarística que se consulte algumas informações obrigatórias, tais como verbetes e lista de abreviaturas, por exemplo. Tendo em vista o público a que se destinam os dicionários em análise, obter-se-ão elementos lexicográficos necessários à construção da obra dita escolar.

Segue-se à foto da capa de edição do dicionário uma resenha sob aspectos da macroestrutura, que possam ser relevantes para a avaliação de sua qualidade e adequação ao perfil escolar.

3.3.1 AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA



FIGURA 5 - CAPA DO ADILP

O **ADILP** apresenta sua proposta lexicográfica de forma não muito explícita. O texto afirma que a seleção vocabular “foi feita com base no uso das crianças, no ambiente familiar e na escola, não deixando de lado o universo que as cerca, como a televisão e as notícias, as histórias em quadrinhos e a literatura

infantil, em geral, e a Informática.” Apresentam-se 3000 verbetes, permeados por 400 imagens, que se dividem entre 237 fotografias e ilustrações, mais 200 aparições de um trio de personagens que acompanham toda a obra. A fonte empregada é Frutiger, 12, “pelo formato grande e arredondado”. A obra apresenta um excelente guia de orientação ao professor, com aspectos históricos, bastante didático. As informações ali contidas são pertinentes e funcionais. Em seguida, na seção “Em sala de aula”, são propostas variadas sugestões de atividades para o trabalho com o dicionário, inclusive com sugestões de pesquisa na Internet.

Em páginas duplas, de forma colorida e esquemática, está o guia do usuário. O nível de língua empregado é condizente com o leitor da obra, marcado pelo uso do “você”. As informações estão bem claras, indicadas por setas que remetem às partes dos verbetes da página inicial da letra E.

A obra é compatível com o formato de um livro, com encadernação adequada e resistente ao manuseio. A proposta lexicográfica apresenta a obra como sendo “de referência” e traz ainda um apêndice sobre o sistema de escrita brasileiro, “As letras e os sinais”. O livro fica plano quando aberto, o que ajuda a consulta.

A mancha gráfica é organizada em colunas, todos os verbetes são graficamente individualizados por meio de espaçamento diferenciado. Não há lista de abreviaturas, pois a obra, acertadamente, optou por não utilizá-las. As unidades alfabéticas estão claramente delimitadas pelo uso de cores, vinhetas e separatrizes. As palavras-guia estão presentes no alto das colunas, de forma bem evidenciada.

Os apêndices lingüísticos referem-se a adjetivos gentílicos, vozes de animais e coletivos. Além desses, há seções para os numerais, tempo e direções, mapa dos estados do Brasil.

As ilustrações, todas em cores, são de boa qualidade, condizentes com o público leitor e contemplam satisfatoriamente cultura e realidade brasileiras, como em *microscópio*, *grilo*, *baleia* e *bandeira*. No entanto, questiona-se a necessidade/validade das imagens em verbetes como *prova*, *barro*, *poesia*,

respirar, aparelho e horrível. A distribuição entre imagem e texto é equilibrada, porém nem sempre as imagens estão localizadas junto ao verbete que ilustram e nunca se apresentam legendas, de modo a estabelecer relação com a respectiva acepção.

Todos os verbetes apresentam a divisão silábica entre parênteses, com hífen, após a entrada. Quando necessário, indica-se a maiúscula na própria entrada. Os verbetes contemplam diferentes classes de palavras, bem como diferentes campos temáticos do cotidiano infantil. Há distinção entre homonímia e polissemia, como, por exemplo, nos verbetes *mal* e *manga*. As acepções polissêmicas são separadas por numeral arábico em negrito, com cor diferente do texto do verbete. A sinonímia é uma estratégia a mais na explicitação de sentido, assim como os exemplos, que são recorrentes e adequados. Os exemplos vêm após dois pontos, depois da acepção, em itálico, com a entrada destacada em negrito.

No tocante às informações lingüístico-gramaticais, encontra-se apenas a classe da palavra; omitem-se o gênero e outras relações como antonímia, por exemplo. Não é feita a indicação de pronúncia em nenhum verbete, tampouco o registro de níveis distintos de uso como o formal/informal.

O **ADILP** é um recurso de qualidade para as atividades que envolvam o uso do dicionário no processo de alfabetização e nas séries iniciais.

3.3.2 MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOUAISS

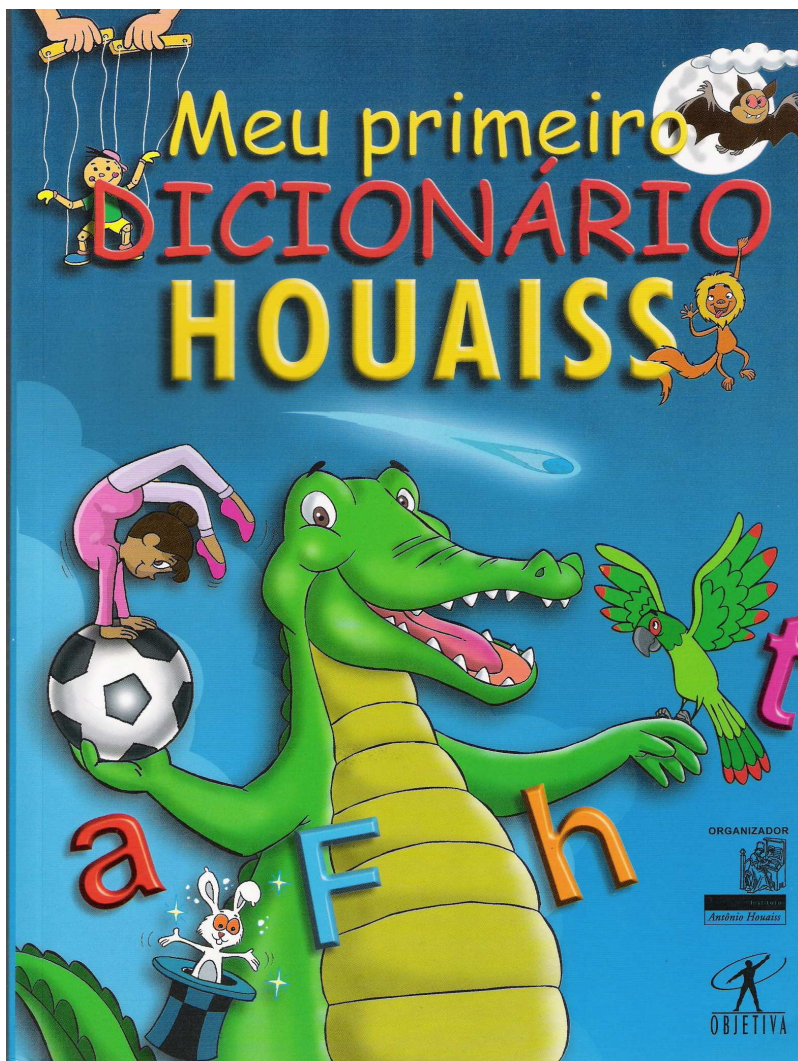


FIGURA 6 - CAPA DO MPDH

O **MPDH** apresenta sua proposta lexicográfica de forma detalhada, em tópicos, justificando suas escolhas para elaboração da obra. A seleção vocabular foi feita a partir de “dados do universo vocabular infantil, cruzados com as entradas encontradas em outros dicionários” para a mesma faixa etária. Resultaram daí 2960 entradas, grafadas em Arial 10, 12, 14 e 24.

A obra não apresenta qualquer tipo de orientação ao professor, tampouco são sugeridas atividades para uso do dicionário. O guia do usuário presente é muito didático. O nível de língua empregado é condizente com o

público leitor, os esquemas contemplam não só a estrutura do verbete, mas também a estrutura da página, indicando as palavras-guia, vinhetas etc.

O projeto gráfico-editorial revela cuidado e qualidade. O livro fica aberto quando plano, a encadernação é resistente e reproduz as características de um livro. A mancha gráfica está organizada em colunas e os verbetes são individualizados por meio de pontilhados, que facilitam a leitura da obra. Nos verbetes, as diferentes acepções são separadas por numerais arábicos em negrito, com nova paragrafação. As seções alfabéticas são delimitadas por meio de cores, separatrizes e vinhetas, todas muito bonitas e funcionais. Há ainda palavras-guia e dedeiras, com as letras em maiúsculo e minúsculo.

Dentre as imagens, há apenas ilustrações, de boa qualidade e atraentes, como se verifica em *farda, ladeira, neve, pião, quebrar, serra e transbordar*. Estão bem distribuídas ao longo dos verbetes e sempre junto do verbete correto, porém sem legenda que indique a que acepção se referem.

Os apêndices são numerosos e pertinentes aos fins didáticos da obra, contemplam dinossauros, pontos cardeais, sistema solar, corpo humano, nossas roupas, atividades do dia, horas, dias e meses, estados e regiões do Brasil, numerais, formas geométricas e cores. As informações lingüístico-gramaticais estão presentes nos demais apêndices: adjetivos pátrios, preposições, pronomes, sinais de pontuação e acentuação gráfica.

As entradas do dicionário são seguidas da divisão silábica entre parênteses, marcada por ponto. Pode-se perceber no verbete *mão*, que há presença de locuções como subentradas. Não se distingue a homonímia, e a polissemia é recorrente. A sinonímia apresenta-se como um recurso auxiliar para a explicitação de sentido da entrada. A indicação da classe da palavra é sistemática, mas não a do gênero. No caso dos verbos, indica-se, após a entrada, a flexão da primeira pessoa no presente, passado e futuro. Indica-se ainda a pronúncia e a homofonia. As maiúsculas, quando necessárias, são ilustradas nos exemplos.

Um fato diferenciador é que essa obra emprega sistematicamente uma definição oracional, conforme se constata em *espinha, completo, marchar, nervoso, permissão* e *qualidade*. Esse recurso definitório é adequadamente formulado, porém não empregado em todos os verbetes, pois em *pupila, mostarda, mosca, injusto, instante, distribuir, domar* são usados recursos tradicionais para a elaboração da definição lexicográfica. Algumas definições, no entanto, apresentam-se amplas, vagas, merecendo revisão, como em *flauta, espinafre, neblina, seriema e sertão, por exemplo*.

Além da definição oracional, que favorece a compreensão do item lexical, por meio da aproximação do tipo narrativo, da fala infantil, há exemplos também pertinentes, em itálico após a acepção correspondente.

O **MPDH** é inovador no que concerne à definição lexicográfica e um excelente recurso didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.3 DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS

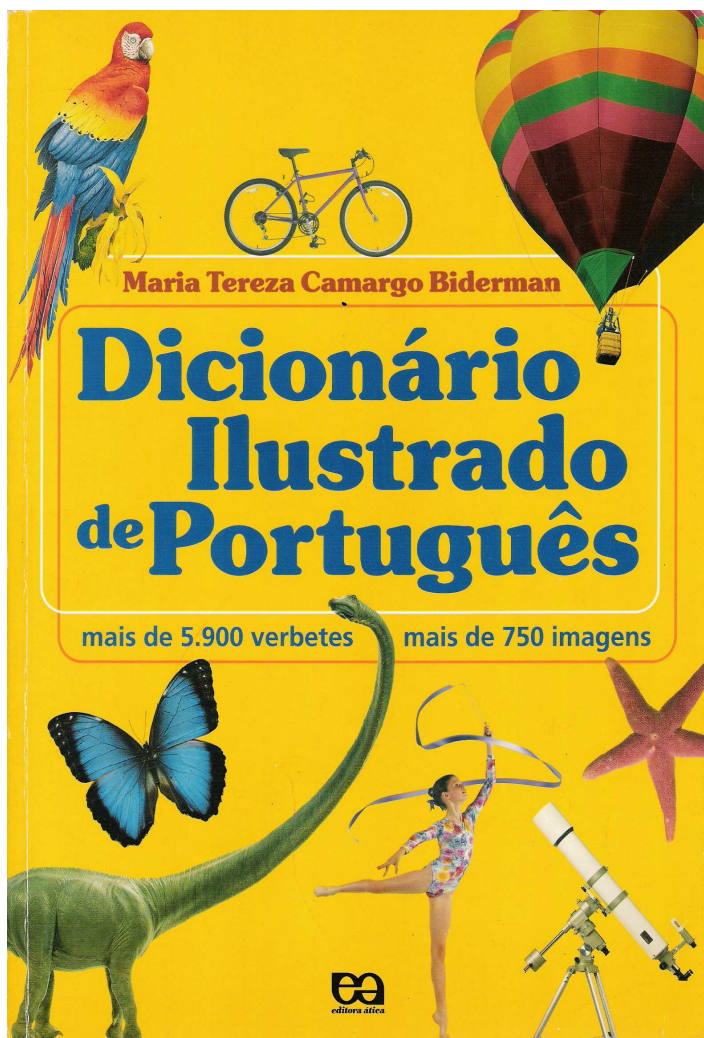


FIGURA 7 - CAPA DO DIP

O **DIP** apresenta de forma muito clara e objetiva sua proposta lexicográfica; o público alvo são os “estudantes do Ensino Fundamental I”. Segundo a autora da obra, a seleção vocabular foi feita a partir de uma pesquisa “*sobre um grande corpus do Português Brasileiro Contemporâneo.*” Como critérios dessa pesquisa, usaram-se a frequência e o uso dos itens lexicais em livros didáticos. O conjunto de verbetes é de 5904, contando com 785 ilustrações; as fontes usadas no corpo do texto foram Frutiger (7,8,9,10) e Goudy (8,9,10).

O Guia do Usuário é apresentado em duas páginas amplas, muito bem esquematizado. A única inadequação se refere à seta que indica a categoria gramatical (“indica se a palavra é um substantivo, um verbo, um adjetivo, etc.”), pois a seta aponta para a rubrica masc. (masculino). O nível de língua empregado nesse guia é ideal para o público escolar, marcado pela presença das formas “nós” e “você”, na tentativa de estabelecer diálogo entre autora e leitor. As informações são suficientes para a pesquisa à obra.

Todas as letras do alfabeto são apresentadas, inclusive k,w,y, isentas de saltos arbitrários na seqüência dos vocábulos. Há presença de campos temáticos do cotidiano infantil, mas não de forma abundante. Os domínios discursivos especializados são representados por verbetes como *ângulo*, *bactérias*, *esponja*, *corola*, *saci*, mas sem qualquer rubrica que indique sua pertinência. Os empréstimos lexicais estão presentes, assim como os regionalismos. Esses últimos, sempre sem indicação de origem geográfica, como em *mandioca* e *mandarina*. Não se registram, por exemplo, *mexerica* e *tangerina*, como variantes.

As expressões idiomáticas e/ou locuções estão presentes como subentradas, bem destacadas em azul no verbete: mico/pagar o mico, fervura/jogar água na fervura, cinto/cinto de segurança.

Na grande maioria dos verbetes é apresentada acepção única, dando ensejo à pouca representação de polissemia. Nos esparsos verbetes em que há mais de uma acepção, essas são bem elaboradas, como em *fino* e *cabeça*; essa distinção é feita por meio de numeral arábico em negrito. O nível de língua empregado é condizente com a faixa etária visada, como se observa nos verbetes *chorar*, *chinelo* e *astronauta*. Os itens lexicais empregados nas definições são encontrados na nomenclatura da obra, como se constata na relação que se estabelece entre os verbetes *ovário/óvulo*, *paca/roedor*, *hortênsia/moita*.

As definições apresentadas são, basicamente, de três tipos: analítico, descritivo e metalingüístico. As definições analíticas contemplam, sobretudo, os substantivos e verbos; as descritivas, os adjetivos; e as metalingüísticas, as palavras gramaticais: advérbios, conjunções, preposições etc. Exemplos dessas definições podem ser observados nos verbetes *pé*, *dominar*, *infiel*, *profissão*, *tabuleiro*. Não se

registraram problemas de ordem conceitual nas definições da obra, tampouco no que diz respeito a informações preconceituosas. A sinonímia é bem empregada, não como um tipo de definição, mas como um elemento que colabora com a explicitação dos sentidos, como nos verbetes *tomar* e *dizer*.

Os exemplos são sistemáticos e recorrentes, apresentados logo após a acepção, em itálico, com a entrada sublinhada. De forma geral, os exemplos são bastante pertinentes e adequados ao público consulente. Não há emprego de abonações, o que não prejudica a qualidade da obra.

Há presença de imagens, sob a forma de fotos, desenhos e pinturas, que vão recobrir o campo dos vegetais, animais e objetos. A cultura e a realidade brasileiras são bem contempladas, as imagens são de boa qualidade gráfica e conceitual, conforme se verifica nos verbetes *babaçu*, *CD*, *celular*, *pitanga* e *placa*. No entanto, questiona-se a validade/necessidade das imagens em: *cacau*, *soja*, *grão de bico*, *chapéu*, *pinheiro* e *tiziu*. As imagens estão sempre junto ao verbete que ilustram e como, normalmente, há apenas uma acepção, não há maiores problemas com a legenda inexistente.

De forma sistemática, são apresentados classe gramatical das entradas, gênero ou transitividade, irregularidades de flexão, pronúncia completa de todos os empréstimos com grafia não-aportuguesada (*office boy*, *design*) e indicação de pronúncia para itens lexicais que induzam à dúvida, o que se aplica bem a *toca*, *pedestre*, *pegajoso*, mas desnecessário em *pedra* e *pipoca*, por exemplo. Quando necessário, o uso da maiúscula é indicado no interior do verbete.

Todas as entradas apresentam divisão silábica, separada por hífen, após a categoria gramatical. Na divisão silábica, há indicação de sílaba tônica, com realce em negrito. Há indicação de variantes gráficas, e os empréstimos não-aportuguesados têm a entrada grafada em itálico, de modo a indicar sua convenção ortográfica distinta, como em *megabyte*. Um fato que merece ser mencionado é que não há qualquer indicação por meio de rubricas ou observações de usos sociais diferenciados. Na verdade, há omissão de itens lexicais relacionados aos registros chulo, vulgar e regional da língua. A única relação semântica expressa entre vocábulos é a de sinonímia/antonímia, tal como em *imigração/emigração*.

Embora a obra conte com um resumo gramatical, ele é por demais conciso e contempla apenas definição e exemplificação das categorias gramaticais, além de um quadro de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Os demais apêndices lingüísticos contemplam aspectos da etimologia da língua portuguesa e o alfabeto da LIBRAS, além de uma pequena lista sobre “animais”. De caráter didático, encontram-se apêndices sobre mapas do mundo e do Brasil, bandeiras do mundo e do Brasil, medidas, figuras geométricas, numerais e tempo. Embora concisos, são adequados e bem elaborados. Já a lista de abreviaturas é de ordem essencialmente gramatical.

A diagramação, impressão e aspectos gráficos são satisfatórios; a encadernação é resistente e o livro fica plano quando aberto, o que favorece a pesquisa e leitura do consulente. Como recursos adicionais para a consulta, há dedeiras coloridas, uso dos símbolos ■ ◆ ▲ para indicação de relações gramaticais de plural, sinonímia/antonímia e gênero, respectivamente. Há, ainda, palavras-guia no alto das duas colunas de verbetes.

O aspecto visual do **DIP** é de um livro, por seu formato e realização gráfico-editorial, tendo como ponto forte a qualidade das definições lexicográficas.

3.3.4 SARAIVA JÚNIOR ILUSTRADO: DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

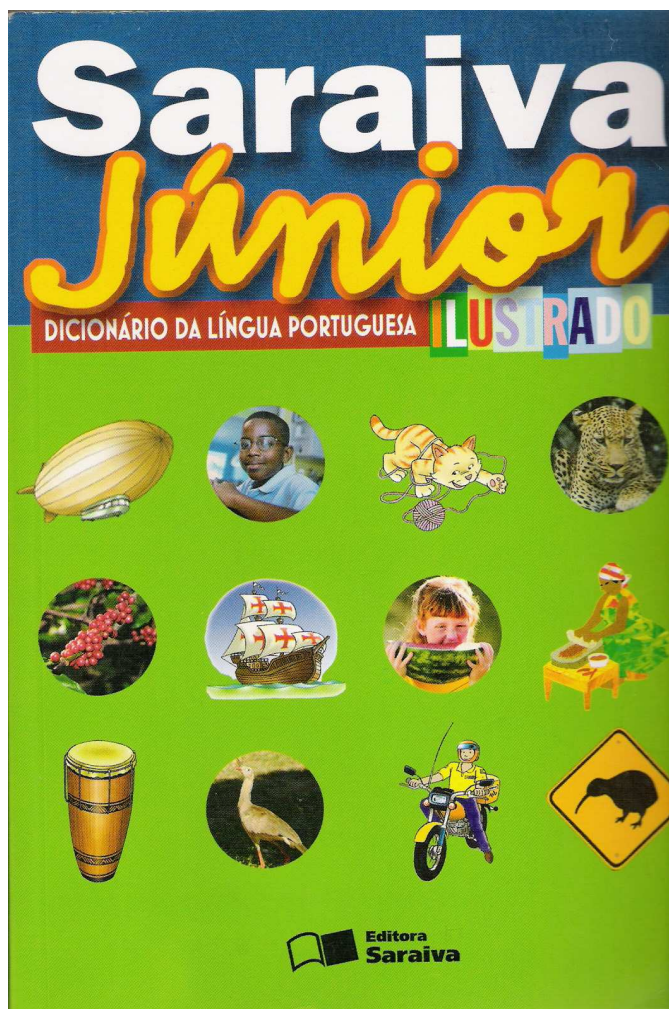


FIGURA 8 - CAPA DO SJI

A proposta lexicográfica do **SJI** é explicitada de forma esquemática e detalhada na primeira página da obra, que tem como público os alunos das “quatro primeiras séries do Ensino Fundamental”. São elencados 7035 verbetes, porém sem qualquer referência a sua origem, a critérios de seleção. A obra é extremamente colorida, com 396 ilustrações distribuídas ao longo dos verbetes. Não é informada a fonte empregada.

O Guia do Usuário é também apresentado de forma esquemática, bem diagramado, com linguagem clara e com o uso da primeira pessoa do plural: “... dizemos que é um substantivo de dois gêneros.”, o que favorece a interação

dialógica entre leitor e texto. As informações apresentadas abarcam os usos previstos no dicionário.

A obra contempla toda as letras, inclusive k, w e y, sem saltos arbitrários na seqüência dos vocábulos. A nomenclatura inclui significativamente campos temáticos do cotidiano infantil, além de domínios especializados, o que é indicado pela lista de abreviaturas (*Anatomia, Culinária, Música, Religião, Teatro, Veterinária* etc.). Há também variedade no registro de empréstimos, tanto antigos como recentes (*videoclipe, walkman, winchester, mouse*). Os regionalismos estão presentes em itens como *tangerina, mexerica e bergamota*, com a devida rubrica geográfica. De forma recorrente, encontram-se locuções e expressões idiomáticas, como subentradas, destacadas em azul, extremamente legíveis, tais como *morrer/morrer de rir, pois/pois não, pino/sol a pino, carta/dar carta branca*.

A grande maioria dos verbetes apresenta diferentes acepções, semanticamente distintas entre si, separadas graficamente por numeral arábico em negrito; é o caso dos verbetes *espanhol, espantelho e janela*. O nível de língua presente nas definições é acessível a crianças, como se verifica em *pilha, pingüim e vitória-régia*. Normalmente, os itens lexicais utilizados nas definições integram a nomenclatura da obra, sem lacunas significativas. Pode-se verificar esse fato nos verbetes *lápis/grafita, botijão/domicílio, faringite/faringe*.

As definições dividem-se, basicamente, em três tipos: analítico, descritivo e metalingüístico. As definições analíticas contemplam, sobretudo, os substantivos e verbos; as descritivas, os adjetivos; e as metalingüísticas, as palavras gramaticais: advérbios, conjunções, preposições etc. Exemplos dessas definições podem ser observados nos verbetes *saber, cuscuzeiro, cesta, barraca, monte e incapaz*. Não se registram problemas de ordem conceitual nas definições da obras, tampouco no que diz respeito a informações preconceituosas. A sinonímia é bem empregada, não como um tipo de definição, mas como um elemento que colabora com a explicitação dos sentidos, como em *jagunço e guri*.

Em praticamente todos os verbetes há exemplos de uso, apresentados entre parênteses, em itálico, após a definição. São pertinentes e contemplam cada

uma das acepções, separadamente, como se pode notar em *boneca* e *gramado*. Não são apresentadas abonações, o que não prejudica a qualidade da obra.

A obra apresenta ilustrações motivadoras e funcionais; as motivadoras são representadas pelos ícones e/ou quadros de **trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, faça você mesmo, curiosidades, brincadeiras e cantigas de roda**; as funcionais permeiam todo o dicionário, com o uso de fotos e desenhos, todos coloridos. A ressalva que se faz aqui é a posição das ilustrações que, na maioria dos casos, não se encontra próxima ao verbete, embora estejam legendadas. Essa legenda não remete à acepção específica do verbete, como é o caso de *janela*. A cultura e a realidade brasileiras são bem contempladas, as imagens são de boa qualidade gráfica e conceitual, conforme se verifica nos verbetes *morango, sarcófago, sucuri* e *ventríloquo*. No entanto, questiona-se a validade/necessidade das imagens em: *espantar, acne, salmão, sebo, sereia* e *ventosa*.

De forma sistemática, é apresentado classe gramatical das entradas, gênero ou transitividade, irregularidades de flexão, pronúncia completa de todos os empréstimos com grafia não-aportuguesada (*mouse, shopping*) e indicação de pronúncia para itens lexicais que induzam à dúvida, o que cai muito bem em *obeso*, mas desnecessário em *lobo, letra, jaqueta, garçoneiro* e *gargarejo*.

Todas as entradas apresentam divisão silábica, separada por ponto, entre parênteses, após a entrada. Na divisão silábica, há indicação de sílaba tônica, com realce em amarelo, de forma muito eficiente para a leitura. Há indicação de variantes gráficas, e os empréstimos não-aportuguesados têm a entrada grafada em itálico, de modo a indicar sua convenção ortográfica distinta, como em *pizza* e *piercing*. O uso de maiúsculas, quando necessário, é indicado no interior do verbete.

Também de forma sistemática é feita a indicação de registro social do item lexical. Já os domínios de conhecimento, embora presentes nos verbetes, nem sempre recebem a rubrica necessária. É o caso de *terremoto, vulcão, baía* e *tétano*, em contraponto à *atmosfera, cometa* e *malária*.

Os trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, faça você mesmo, curiosidades, brincadeiras e cantigas de roda e remissões são responsáveis pelo enriquecimento das informações lexicais, culturais e gramaticais.

Apesar de não trazer resumo gramatical, nem ortográfico, traz apêndices de caráter lingüístico: quadros de conjugação verbal, coletivos e adjetivos pátrios. Os demais apêndices são pertinentes ao uso didático, pois informam sobre algarismos arábicos e romanos, números cardinais e ordinais, estados e capitais brasileiros, países e capitais, bem como suas bandeiras.

A diagramação, impressão e aspectos gráficos são satisfatórios; a encadernação é resistente e o livro fica plano quando aberto, o que favorece a pesquisa e leitura do consulente. Como recursos adicionais para a consulta, há dedeiras em azul e palavras-guia no alto das duas colunas de verbetes.

O aspecto visual do **SJI** é de um almanaque, por seu formato e realização gráfico-editorial, o que favorece ainda mais a busca do consulente, para além da qualidade de sua construção lexicográfica.

3.3.5 DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA

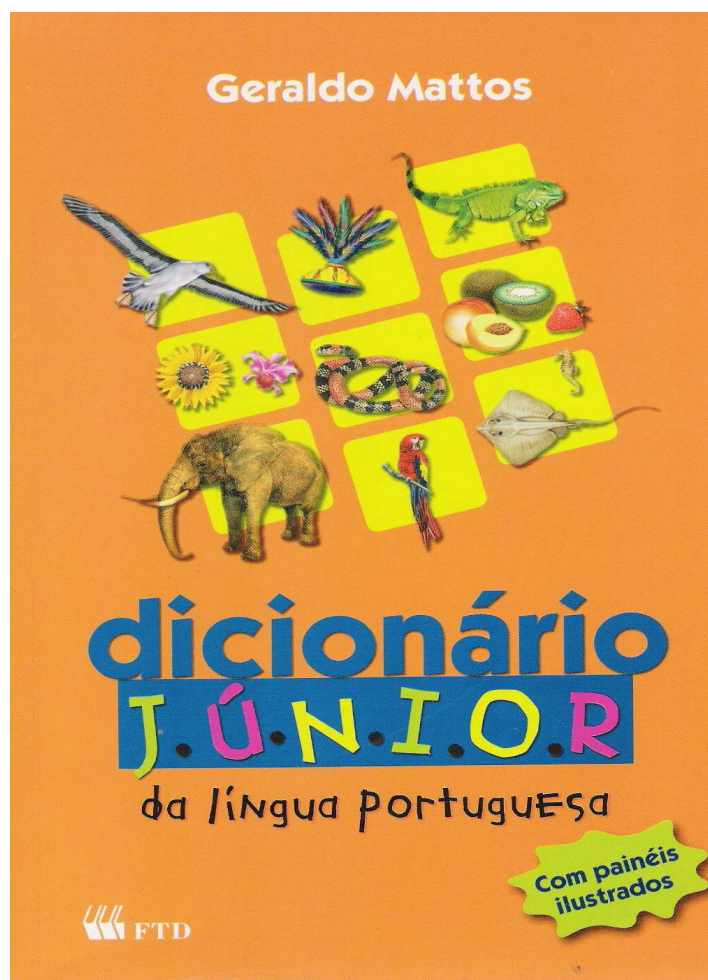


FIGURA 9 - CAPA DO DJLP

O **DJLP** explicita sua proposta lexicográfica de forma consistente e justifica suas decisões lexicográficas, como a ausência de remissão, posição da divisão silábica etc. De forma vaga, afirma que o dicionário destina-se aos “jovens estudantes da nossa terra” e informa que “foram arroladas todas as palavras que apareceram na leitura de mais de quinhentas obras didáticas e paradidáticas, escritas para a idade da clientela a que se visa.” Porém, não se sabe ao certo a idade da clientela a que visa o dicionário. O total de 19 440 entradas é registrado em fonte Times, 8.

As 230 ilustrações estão distribuídas em 17 painéis, ao fim da obra, cujos temas são: aves, peixes, répteis, mamíferos, insetos, verduras, flores, frutas, instrumentos musicais, instrumentos de medição, meios de transporte, ferramentas, figuras geométricas, planetas, brinquedos, jogos e esportes e corpo humano.

O guia do usuário, assinado pelo autor Geraldo Mattos, apresenta de forma bastante clara as informações necessárias ao leitor, porém sem qualquer cuidado gráfico maior. Embora as informações sejam suficientes para auxiliar a pesquisa, a formatação diferenciada e o uso de cores poderiam tornar esse guia mais didático e atraente.

A obra apresenta seções para todas as letras do alfabeto, inclusive k, w e y. Estão contemplados campos temáticos do cotidiano infantil e domínios discursivos especializados, porém sem qualquer rubrica que os indique, o que desfavorece a obra. Há inclusão de empréstimos, de forma atualizada, bem como de regionalismos de todo o Brasil: *aperrear*, *barafunda*, *chuchar*, *dolé*, *piá* e *curumim*. Os verbetes incluem locuções e expressões idiomáticas como *subentradas*, e, também, diferentes acepções, na grande maioria, semanticamente distintas entre si, por exemplo, os verbetes *passar*, *solução*, *endereçar* e *concha*. As acepções são separadas por numeral arábico em negrito e o nível de língua empregado nas definições é adequado ao público escolar. Exemplo disso são os verbetes *conclave*, *bônus*, *bombo*, *escovão* e *escravatura*. Um ponto positivo da obra é que os nomes próprios usados nas definições são explicados no próprio verbete, ainda que concisamente, como em *maometismo*, *marxismo* e *budismo*. Outro ponto positivo é que a maioria dos itens lexicais usados nas definições integra a nomenclatura da obra, tais como *chamego/intimidade* e *utopia/quimera*.

As definições apresentadas são, basicamente, de três tipos: analítico, descritivo e metalingüístico. As definições analíticas contemplam, sobretudo, os substantivos e verbos; as descritivas, os adjetivos; e as metalingüísticas, as palavras gramaticais: advérbios, conjunções, preposições etc. Exemplos dessas definições podem ser observados nos verbetes *bruxa*, *benévolo* e *água-de-cheiro*. Não se registraram problemas de ordem conceitual nas definições da obras, tampouco no que diz respeito a informações preconceituosas. No entanto, algumas definições merecem revisão por serem muito vagas, como nos verbetes *passiflora*, *vosear*,

araçá e *araponga*. A sinonímia é bem empregada, não como um tipo de definição, mas como um elemento que colabora com a explicitação dos sentidos, como em *assalto* e *portal*. Os exemplos são apresentados de forma sistemática e adequada, como se verifica em *apto*, *aquisição*, *escorregadio* e *escoicear*, porém não são apresentadas abonações, como seria esperado em um dicionário de Tipo 3.

Todos os verbetes têm indicação de classe e categoria gramatical na entrada e subentradas, de forma sistemática, como se percebe em *falso*, *sanar*, *tutela*. Há também indicação de irregularidades na flexão de plural, aumentativo, gênero e conjugação irregular, como em *turrão* e *tupi-guarani*, *porco*, *embaixador* e *remir*, respectivamente.

Os empréstimos são registrados e têm suas pronúncias indicadas, quando não aportuguesados, por exemplo, *houst*, *hacker* e *hall*. Esses empréstimos não recebem qualquer marcação que os diferencie dos itens lexicais nacionais, conforme pode ser verificado em *topless*, *mouse* e *hardware*. Quando a entrada suscita dúvidas em sua pronúncia, também há indicação, como em *quedo*, *mossa* e *mosquete*. Todas as entradas têm divisão silábica ao fim do verbete, feita por ponto, em negrito, mas não se indica a tonicidade. Essa divisão não se estende às subentradas, tampouco são apresentadas variações na divisão silábica. Há sim, indicação de variação gráfica como nos pares *cocoricó/cocorocó* e *cogote/cangote*.

A lista de abreviaturas não prevê indicação de domínios específicos do conhecimento, no entanto, a obra de forma estendida traz essa informação no corpo do verbete, como em: *Banner* [Palavra da Informática], *Hóquei* [Palavra do Esporte] e *Faringite* [Palavra da Medicina]. A desvantagem desse procedimento é a não economia de espaço. Em sendo um dicionário de Tipo 3, perde a oportunidade de treinar o estudante na leitura de marcas de uso, tão comuns e específicas dos dicionários de língua. A obra indica, em praticamente todos os verbetes, relações entre família de palavras, como a derivação.

Os apêndices de caráter lingüístico-gramatical contemplam regras de palavras derivadas, coletivos, vozes de animais, aumentativo, diminutivo, plural, superlativo e conjugação de verbos regulares e auxiliares.

O aspecto visual da obra deixa a desejar, pois todas as entradas são em maiúscula e negrito, da mesma cor do texto, preto. Os recursos para auxílio à pesquisa, as dedeiras e palavras-guia também são pretas, o que não facilita a localização de informação nos verbetes ou mesmo na página. O livro não fica plano quando aberto.

O **DJLP** é uma obra que revela cuidado pedagógico em sua elaboração, é criteriosa na construção lexicográfica, porém deixa a desejar em sua configuração gráfica.

3.3.6 MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS AULETE

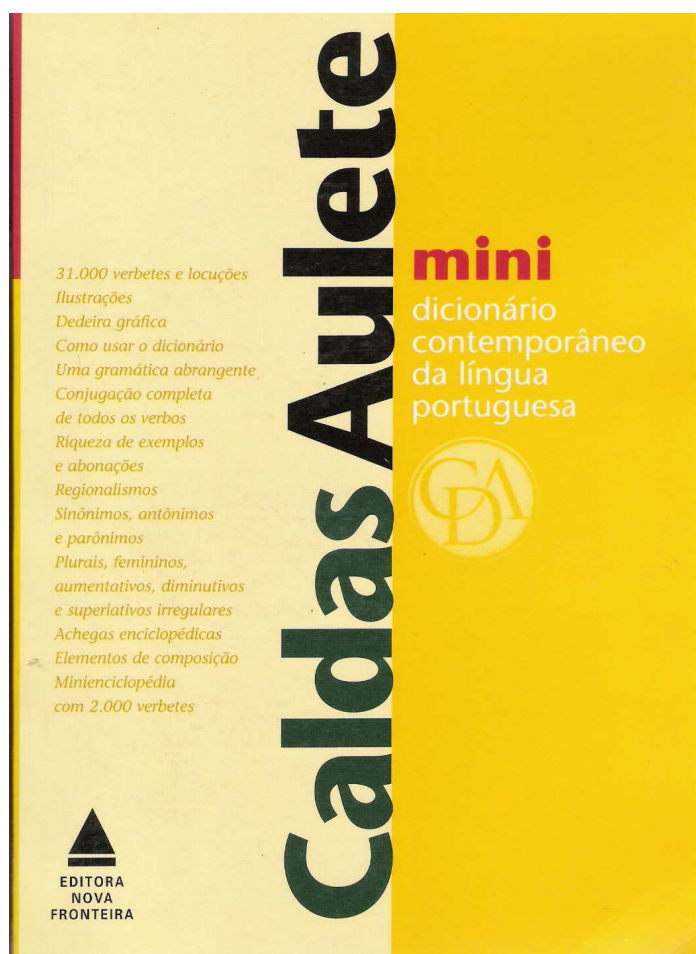


FIGURA 10 - CAPA DO MDCA

O **MDCA** possui dois textos introdutórios nos quais se localiza a explicitação de sua proposta lexicográfica. O primeiro é uma nota da editora e o segundo é o prefácio, assinado por Evanildo Bechara. A proposta é clara e bem detalhada, mas o público a que se destina a obra são “os que se iniciam no conhecimento reflexivo do léxico do idioma” e procura atender “desde as primeiras séries da escola até a universidade, os profissionais e o público em geral.” A seleção vocabular foi baseada “em capturas de freqüência de uso em *corpora* da língua portuguesa”. São 31 000 verbetes, que chegam a 34 000 entradas e subentradas. Não há explicitação da fonte e tamanho empregados.

O guia do usuário conta com sete páginas de tópicos e esquemas que explicam a estrutura do verbete, de forma rica e detalhada. O nível de língua empregado é de um leitor proficiente e adulto. As informações contidas no guia são precisas e bastante pertinentes.

A seleção vocabular contempla uma ampla variedade de campos temáticos, desde o cotidiano escolar infantil até os domínios discursivos especializados. A lista de abreviaturas prevê 127 rubricas de áreas técnicas. São registrados, em abundância, empréstimos, que recebem um símbolo especial antes de sua grafia; os regionalismos estão presentes e são marcados por meio de 53 rubricas.

Os verbetes *alto*, *corda*, *estrela* são exemplos que contêm subentradas, locuções e expressões idiomáticas. A grande maioria dos verbetes possui distintas acepções marcadas por numeral arábico em negrito, como em *caravela*, *respingar*, *paquerar* e *justa*. O nível de língua empregado para construir as definições não é de um vocabulário básico, infantil. No entanto todos os itens lexicais empregados encontram-se na nomenclatura da obra. Os nomes próprios usados nas definições também são explicados na própria definição.

As definições apresentadas são, basicamente, de três tipos: analítico, descritivo e metalingüístico. As definições analíticas contemplam, sobretudo, os substantivos e verbos; as descritivas, os adjetivos; e as metalingüísticas, as palavras gramaticais: advérbios, conjunções, preposições etc. Exemplos dessas definições podem ser observados nos verbetes *dístico*, *roceiro*, *testa-de-ferro*, *se*. Não se registraram problemas de ordem conceitual nas definições da obras, tampouco no que diz respeito a informações preconceituosas. A sinonímia é um recurso auxiliar na explicitação do sentido da entrada, assim como os exemplos e abonações, que aparecem de forma sistemática. Os exemplos são pertinentes em toda a obra e seguem imediatamente a acepção, em itálico, com a entrada sublinhada, como em *azucrinar*, *criminoso* e *duvidar*. Já as abonações também seguem a acepção, porém entre aspas, com o nome do autor e contemplam distintos tipos de texto: literário, jornalístico etc.

As poucas ilustrações que a obra apresenta funcionam diretamente para o auxílio da compreensão do sentido da entrada. Estão sempre junto do verbete correspondente e vêm devidamente legendadas de acordo com a acepção que representam.

De forma sistemática, indicam-se classe e categoria gramatical, irregularidades na flexão de nomes e verbos, pronúncia de estrangeirismos não aportuguesados, como *hamster*, *hard disk* e *handicap*, além da indicação de pronúncia de palavras que geram dúvida, como *almocreve*, *aljofre* e *consogro*. Em todas as entradas, indica-se a divisão silábica entre parênteses, com ponto, após a entrada; as variações na divisão silábica são marcadas por dois pontos.

Ao longo dos verbetes, há quadros com informações enciclopédicas, como as que seguem os verbetes *bíblia*, *biblioteca*, *maré*, *sexo* e *trêmulo*, enriquecendo o conhecimento do leitor sobre o item lexical.

O dicionário apresenta uma “Pequena Gramática” no início da obra, seguida de Paradigmas de Conjugação Verbal. Os demais apêndices tratam da Hierarquia Militar Brasileira, Elementos de Composição, Minienciclopédia e Quadro de Países.

Como recurso auxiliar para a localização de informações no dicionário, há dedeiras e palavras-guia em cor diferente do texto dos verbetes, além de uma série de símbolos no interior do verbete, indicando estrangeirismo, sigla, subentrada, conjugação, locução e derivação.

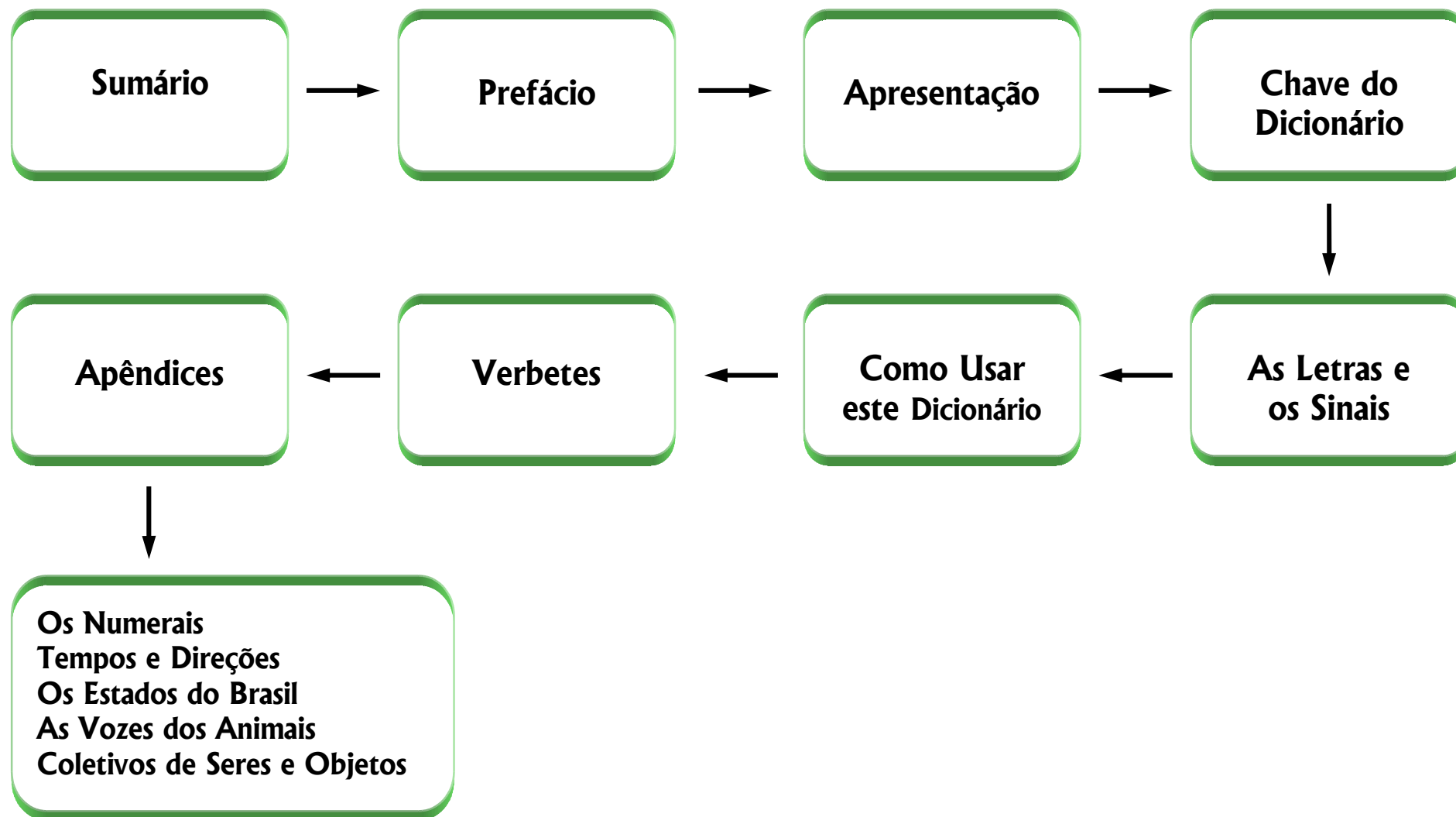
O **MDCA** prima pelo rigor lexicográfico. É uma obra exemplar.

3.4 MACROESTRUTURA LEXICOGRÁFICA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS

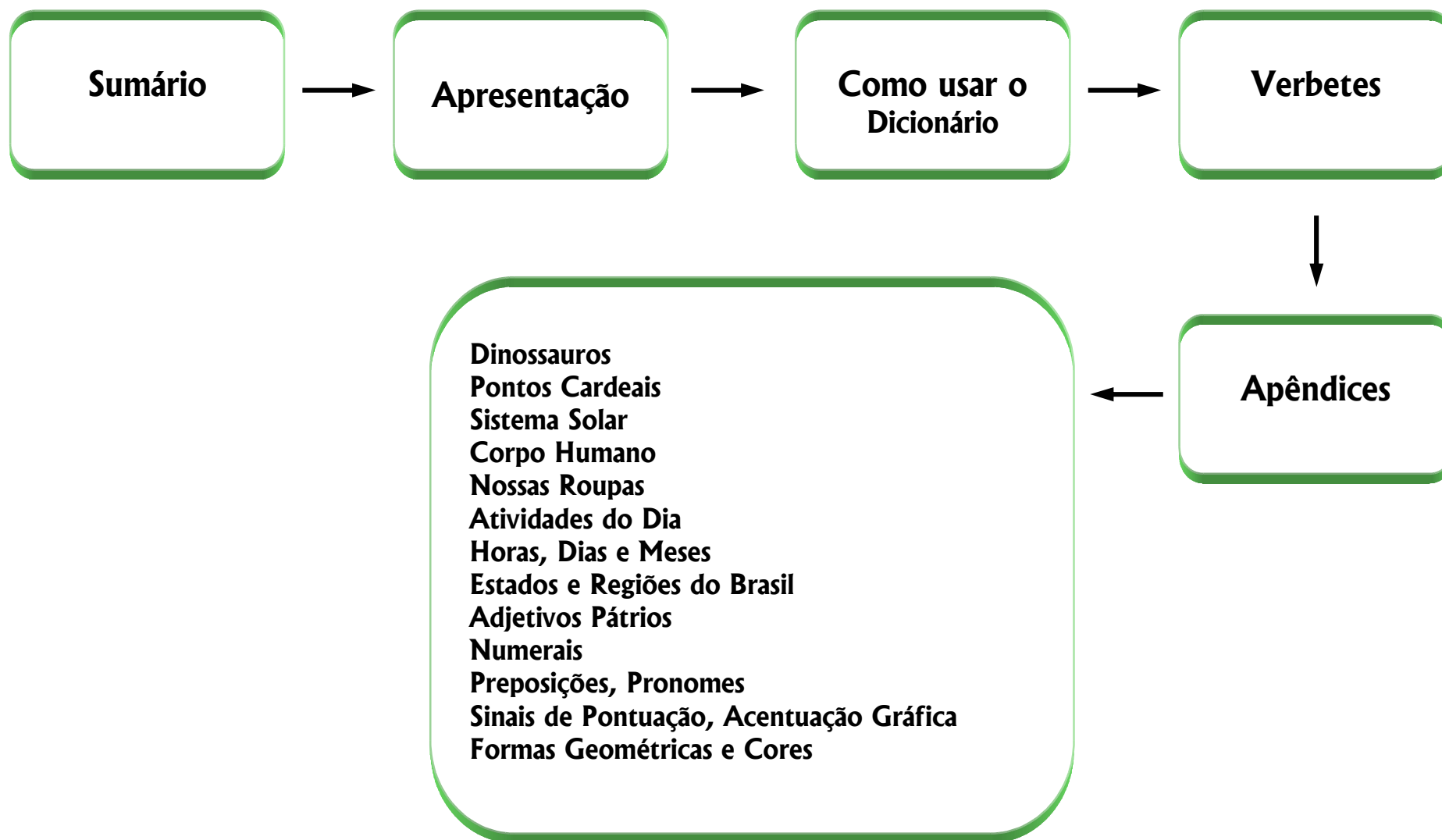
A macroestrutura lexicográfica é composta pelo conjunto da nomenclatura de um dicionário. A esta, somam-se os demais elementos presentes desde a capa até os apêndices e referências bibliográficas. No caso dos dicionários em análise neste trabalho, não há referências bibliográficas em nenhum deles.

Em seguida, apresentam-se esquemas da macroestrutura lexicográfica dos seis dicionários escolhidos para análise com seus elementos em ordem de aparecimento em cada obra, com especificação dos títulos dos apêndices, assim como os títulos originais de cada seção.

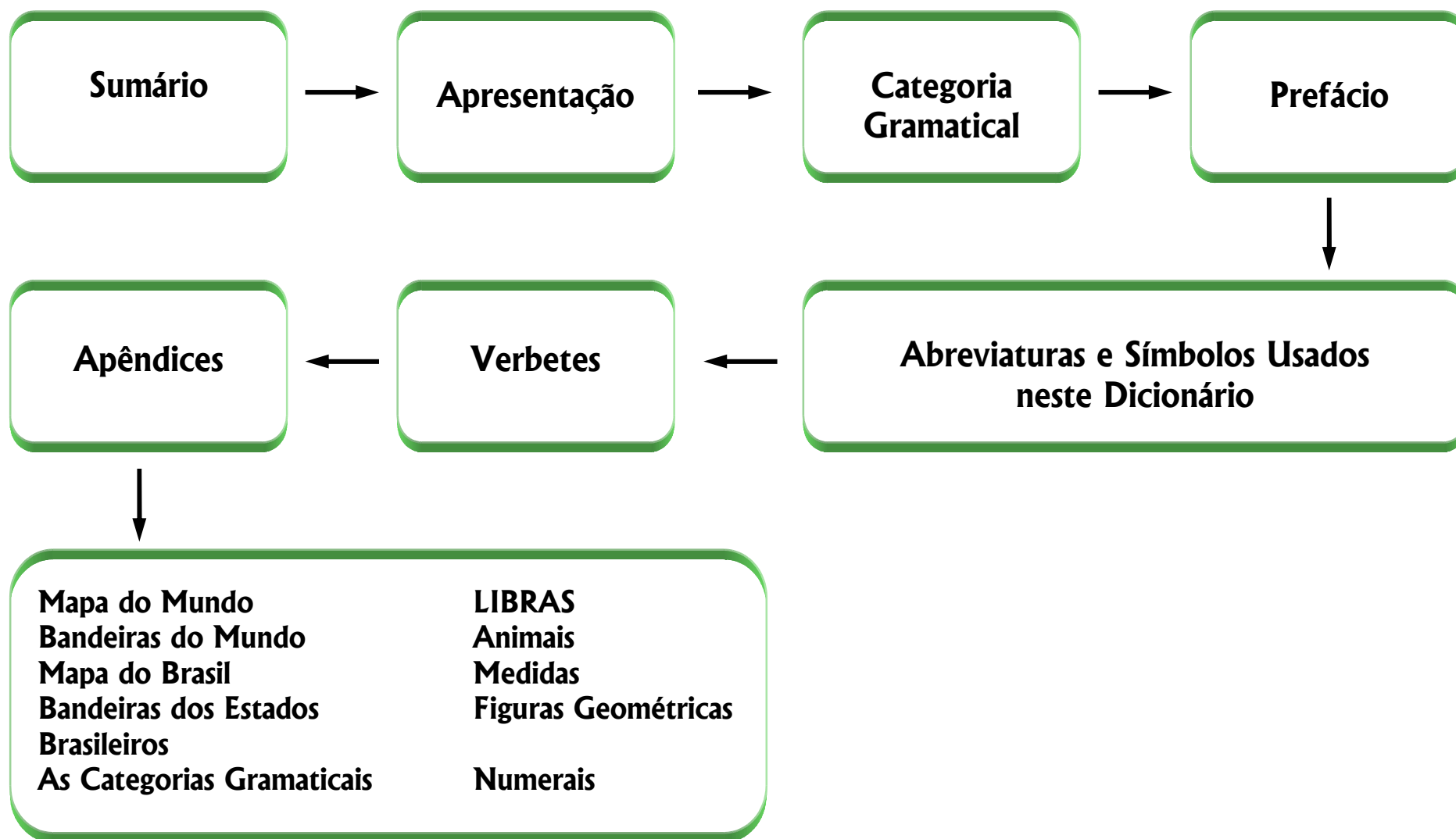
3.4.1 AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA (FIGURA 11)



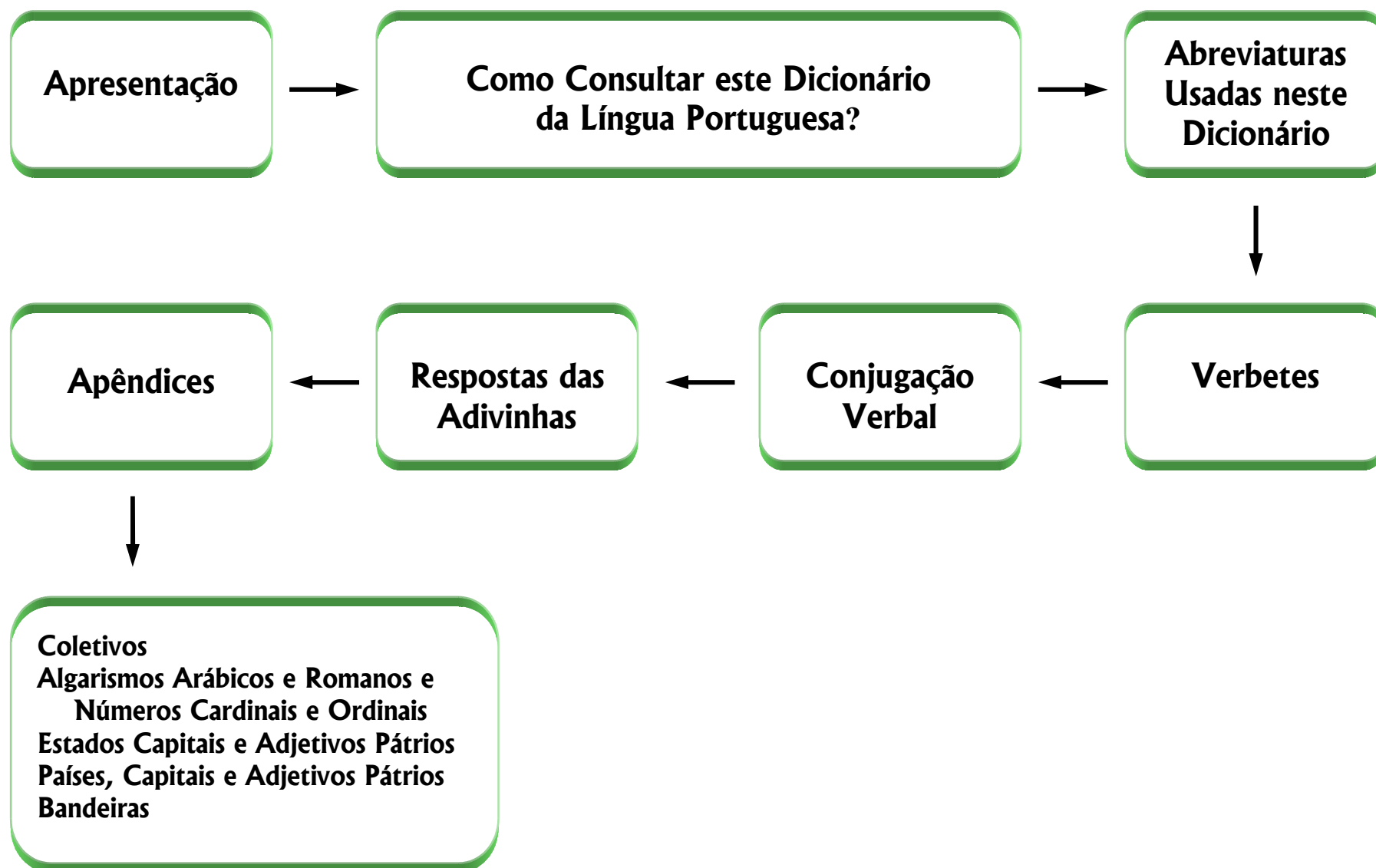
3.4.2 *MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOVAISS* (FIGURA 12)



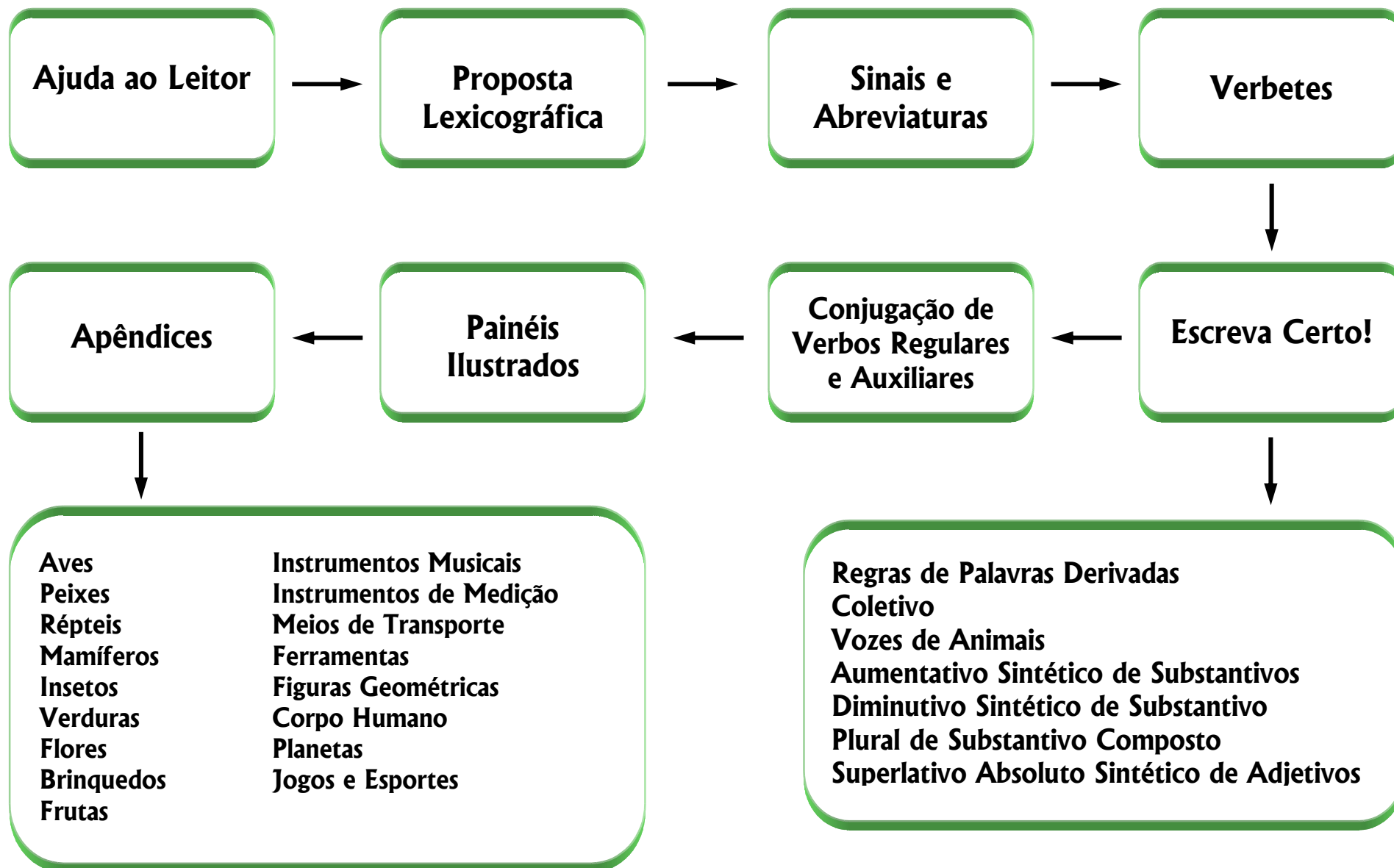
3.4.3 DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS (FIGURA 13)



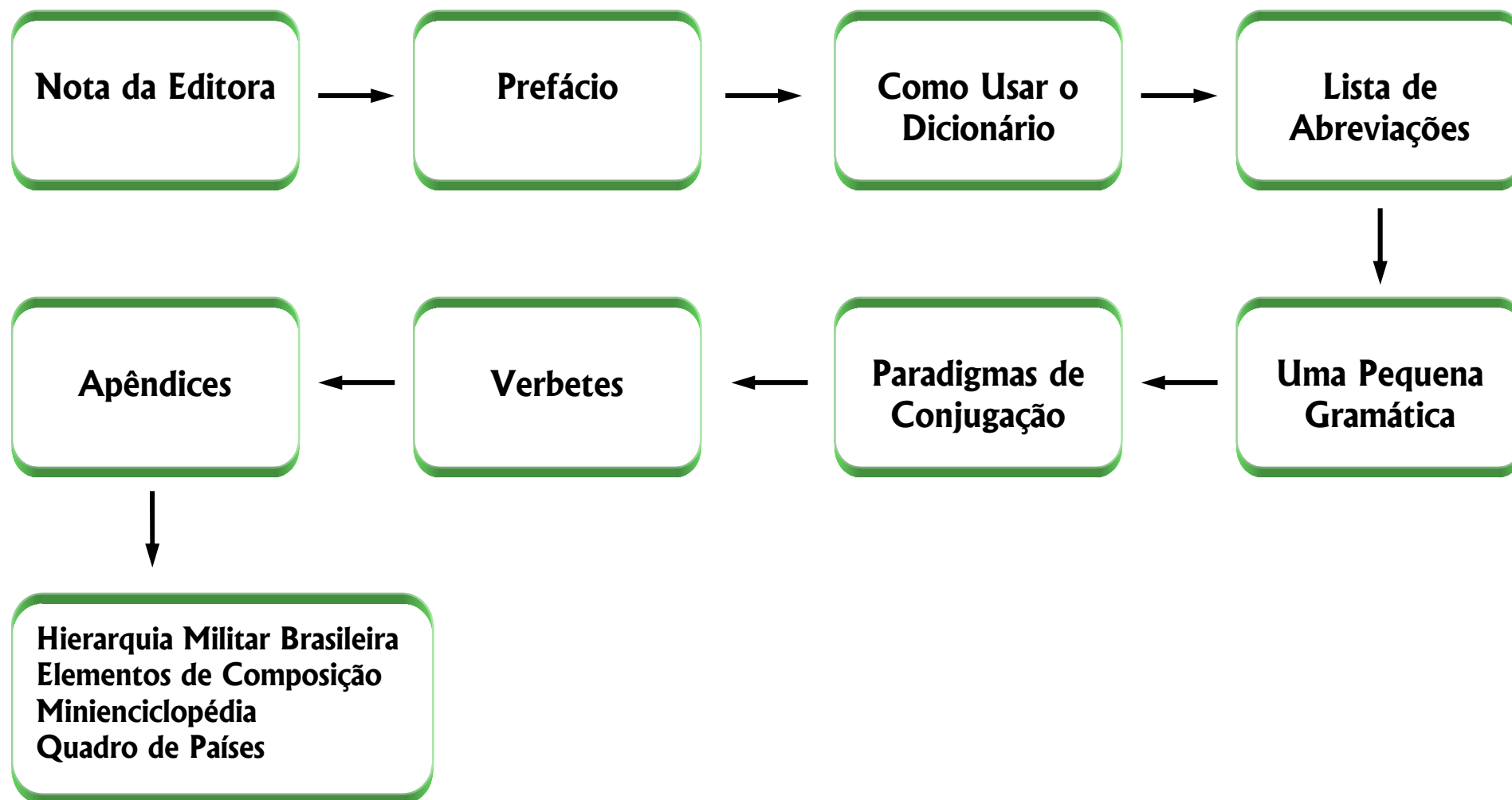
3.4.5 SARAIVA JÚNIOR ILUSTRADO: DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (FIGURA 14)



3.4.5 DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA (FIGURA 15)



3.4.6 *MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS AULETE* (FIGURA 16)



Dentre os esquemas já apresentados, formam o conjunto dos itens comuns às quatro obras os seguintes elementos:

- Prefácio ou Apresentação
- Orientações para o uso do dicionário
- Verbetes
- Apêndices

O prefácio é elemento obrigatório visto que nele se apresenta a proposta lexicográfica do dicionário. As orientações para o uso do dicionário são imprescindíveis para um dicionário escolar, enquanto os verbetes formam o corpo do dicionário. Por sua vez, os apêndices apresentam as mais diversas informações relacionadas ou não a aspectos lingüísticos, como:

QUADRO 7 - APÊNDICES DE CARÁTER LINGÜÍSTICO-GRAMATICAL

Apêndices de caráter lingüístico-gramatical
acentuação gráfica
adjetivos gentílicos
categorias gramaticais
coletivos
conjugação verbal
elementos de composição
etimologia
LIBRAS
plural
preposições
pronomes
regras de palavras derivadas
sinais de pontuação
vozes de animais

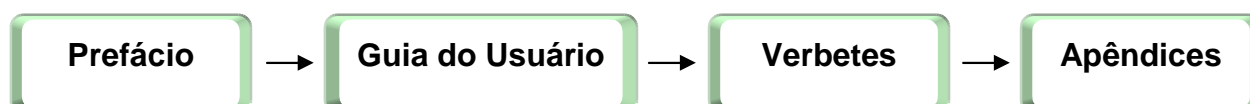
QUADRO 8 - APÊNDICES DE CARÁTER DIDÁTICO E DIVERSIFICADO

**Apêndices de caráter
didático e diversificado**

animais
atividades do dia
bandeiras do mundo
cores
corpo humano
dinossauros
direções
formas geométricas
hierarquia militar brasileira
horas, dias e meses
mapa do Brasil
mapa do mundo
medidas
minienciclopédia
nossas roupas
numerais
pontos cardeais
sistema solar
tempo

Pela própria motivação da tipologia dos dicionários, percebe-se que os apêndices são muito diferentes, submetidos à vontade da casa editorial, pois nem todos têm realmente ligação com o cotidiano escolar, cite-se como exemplo a hierarquia militar brasileira.

Desse modo, em termos de macroestrutura, o que se tem como núcleo obrigatório comum aos dicionários de Tipo 1, 2 e 3 analisados é:



Entre as obras analisadas, os itens lexicográficos que, de fato, apresentaram contraste foram os seguintes:

- Lista de abreviaturas
- Nota da editora
- Painéis ilustrados

A lista de abreviaturas não está presente no MPDH e no ADILP; apenas o MDCA apresenta nota da editora e os painéis ilustrados pertencem ao DJLP. Todos os demais elementos que as obras analisadas apresentam são, de fato, apêndices.

3.5 MICROESTRUTURA LEXICOGRÁFICA ESCOLAR DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES ESCOLHIDOS

De cada dicionário sob análise, serão contrastadas duas categorias lexicais, a de nomes e a de verbos.

Os verbetes selecionados foram aqueles que trazem o máximo de informação lexicográfica, a fim de se obterem elementos para contraste e, para isso, partiu-se da informação contida na seção “Como Usar o Dicionário” como ponto de referência para obter o maior número de itens possíveis. O critério para a seleção dos verbetes analisados a seguir foi o da riqueza de informações lexicográficas, isto é, a presença do maior número de elementos de microestrutura do verbete. Obviamente, apenas em poucos casos podem-se encontrar todas as rubricas propostas. Assim sendo, os verbetes selecionados e apresentados são apenas ilustrações da organização dos seis dicionários, sendo que os quadros que seguem contemplam todas as informações passíveis de serem encontradas nos verbetes da obra.

3.5.1 AURELINHO: DICIONÁRIO INFANTIL ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O conjunto dos elementos que compõem o verbete pode ser assim esquematizado:

ENTRADA = divisão silábica + categoria gramatical + definição + exemplo + plural + feminino

Exemplos do ADILP:

Mm

medicina

A *Pediatria* é a parte da **Medicina** especializada em crianças.



medicina (me-di-ci-na) *substantivo*
A ciência e a arte de evitar as doenças e restabelecer a saúde. A pessoa que pratica a Medicina é o *médico*.



colheita (co-lhei-ta) *substantivo*
1. Atividade de colher produtos agrícolas: O fazendeiro precisa de mais empregados durante a *colheita*. **2.** Conjunto dos produtos agrícolas de uma safra.

Os antigos gregos cultuavam Deméter, a deusa da agricultura e da colheita.



8

realizar (re-a-li-zar) *verbo*

1. Tornar real um sonho, uma idéia, etc.: *Quando consegui fazer aquela viagem, realizei um sonho de muitos anos.* **2.** Fazer; praticar; executar: *Carlos realizou uma excelente pesquisa.*

rebater (re-ba-ter) *verbo*

1. Receber um golpe, ou um ataque, defendendo-se. **2.** Bater de novo: *O menino recebeu a bola e rebateu com rapidez.* **3.** Afastar com violência: *Os soldados rebateram os inimigos.*

anão (a-não)

- *substantivo* **1.** Pessoa, animal ou vegetal que, quando adulto, apresenta tamanho muito abaixo do normal.
- *adjetivo* **2.** Que, depois de adulto, apresenta tamanho muito abaixo do normal: *homem anão; coqueiro anão.* [Feminino: *anã.* Plural: *anões e anãs.*]

ancião (an-ci-ão) *substantivo*

Homem muito velho. [Feminino: *anciã.* Plural: *anciãos, anciães e anciões.*]

FIGURA 17 – VERBETES DO ADILP

3.5.2 MEU PRIMEIRO DICIONÁRIO HOUAISS

O conjunto dos elementos que compõem o verbete pode ser assim esquematizado:

ENTRADA = divisão silábica + flexão verbal + plural irregular + categoria gramatical + definição + exemplo + indicação de pronúncia + indicação de prancha ilustrada + nota gramatical

Exemplos do MPDH:

sela

semáforo (se.má.fo.ro : substantivo)

O **semáforo** indica quando os motoristas e os pedestres podem andar ou quando devem parar.

O **semáforo** é o mesmo que sinal de trânsito.



A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M

.....
cotovelo (co.to.ve.lo : substantivo)

O **cotovelo** é o osso que faz a união do braço com o antebraço.

(Veja a ilustração na página 301)

.....
couro (cou.ro : substantivo)

O **couro** é um material resistente, feito da pele de alguns animais. Com o **couro**, as pessoas fazem sapatos, bolsas e uma porção de outras coisas

.....
couve (cou.ve : substantivo)

A **couve** é uma verdura de folhas largas e bem verdes.

.....
colher (co.lher : substantivo)

A gente usa a **colher** para tomar sopa, comer mingau e mexer líquidos.

Nesta palavra, a vogal e soa como em mulher.

.....
colher colho colhi colherei
(co.lher : verbo)

1 Quando você **colhe** uma flor, você a tira da planta.

2 Você **colhe** informações quando procura por elas e consegue o que quer.

Nesta palavra, a vogal e soa como em você.

FIGURA 18 – VERBETES DO MPDH

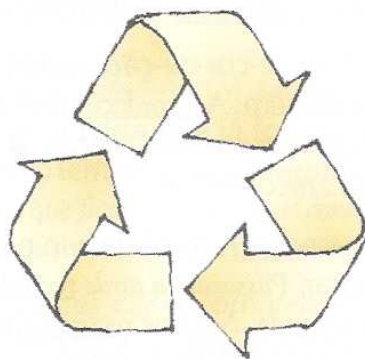
3.5.3 DICIONÁRIO ILUSTRADO DE PORTUGUÊS

O conjunto dos elementos que compõem o verbete pode ser assim esquematizado:

ENTRADA = categoria gramatical + gênero + transitividade + divisão silábica + sílaba tônica + definição + exemplo + palavras compostas + expressões idiomáticas + sinônimo + antônimo + plural + gênero + remissão + nota gramatical

Exemplos do DIP:

reciclagem *s. fem. re-ci-cla-gem*. 1. Ação ou resultado de reciclar, de transformar alguma coisa usada para que volte a ser aproveitada. *É muito importante fazer a reciclagem do lixo.* 2. Curso ou outra atividade que serve para que um profissional fique sabendo das últimas novidades de sua profissão. *Os professores fizeram curso de reciclagem.* ■ *pl.: reciclagens.*



RECICLAGEM (*símbolo*)

reciclar *v. re-ci-clar*. 1. Fazer com que um profissional adquira conhecimentos novos, visando sua melhor adaptação a realidades atuais. *A Secretaria da Educação está promovendo cursos para reciclar os professores do ensino médio.* 2. Ação de transformar alguma coisa usada para que volte a ser aproveitada. *Para reciclar o lixo, deve-se separar os vários tipos de materiais: plástico, metal,*

p

q

r

s

t

u

v

w

x

y

z

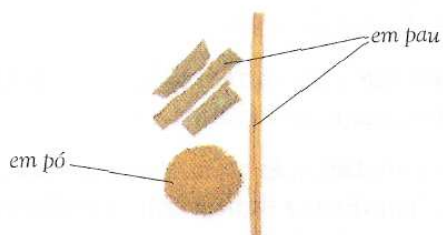
perda s. fem. *per-da* [ê]. Fato de perder o que se possui. *Cristina lamentava a perda do anel.*

perder v. *per-der*. 1. Deixar de ter aquilo que se possuía; ficar sem. *Papai perdeu a caneta no trabalho.* 2. Deixar de aproveitar; gastar. *Ele perde seu tempo com coisas inúteis.* 3. Esquecer um objeto em algum lugar e não se lembrar onde foi que isso aconteceu. *A moça perdeu o livro.* ▲ **antônimo:** achar. 4. Chegar atrasado e não conseguir tomar uma condução. *Mário perdeu o trem.* 5. Sofrer prejuízo. *Ele perdeu muito dinheiro neste negócio.* 6. Não vencer numa competição; deixar de ganhar. *O time perdeu o jogo final.* ▲ **antônimo:** ganhar. 7. Deixar de ter contato com outras pessoas e ficar sozinho. *Celso perdeu-se do grupo quando caminhavam na mata.*

perdido adj. *per-di-do*. 1. Que desapareceu. *Ninguém achou o sapato perdido.* 2. Que não se aproveitou ou usou. *Mais uma oportunidade perdida!* 3. Que perdeu numa competição. *A partida está perdida.* 4. Que está sem rumo. *Achamos uma criança perdida na praia.*

perdiz s. fem. *per-diz*. Ave grande, que tem cabeça e pescoço amarelo com listras pretas, costas e asas cinza-amareladas com listras pretas. *A perdiz vive no campo e voa com dificuldade.* ■ **pl.:** perdizes.

canela¹ s. fem. *ca-ne-la* [ê]. 1. Tipo de árvore. *A canela teve sua origem no Sudeste da Ásia.* 2. Casca retirada dessa árvore e usada para dar sabor aos alimentos. *Gosto muito de banana assada com canela e açúcar.*



CANELA

canela² s. fem. *ca-ne-la* [ê]. Parte da perna entre o joelho e o pé. *O menino levou um chute na canela.* • **esticar as canelas:** morrer.

*ver figura **corpo**.*

FIGURA 19 – VERBETES DO DIP

3.5.4 SARAIVA JÚNIOR: DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O conjunto dos elementos que compõem o verbete pode ser assim esquematizado:

ENTRADA = divisão silábica + sílaba tônica + indicação de pronúncia + categoria gramatical + gênero + transitividade + definição + exemplo + plural irregular superlativo absoluto sintético + antônimo + conjugação verbal + marca de uso + sinônimo + aumentativo + remissão

Exemplos do SJI:

digitar (di.gi.tar) vtd e vi Inform Introduzir informações no computador através de toques no teclado; teclar (Derci digitou o texto da redação no computador. Ela aprendeu a digitar.).



PHOTO DISC
Digitar

dado (da.do) sm **1.** Pequeno cubo que tem em cada uma das seis faces marcas de um a seis pontos (Dafne e Dalton jogaram o dado para tirar a sorte.); **2.** cada uma das informações que servem para solucionar um problema ou formar uma opinião (Darci teve o cuidado de verificar todos os dados antes de tomar uma resolução.); adj **3.** sociável (Delfim era um menino alegre e muito dado.); **4.** prôn indef certo (Num dado momento, o cão de Dimas escapou.).



Trava-língua

É um dedo, é um dado, é um dia. É um dia, é um dado, é um dedo. É um dedo, é um dia, é um dado. É um dado, é um dedo, é um dia. É um dia, é um dado, é um dado. É um dado, é um dia, é um dedo.

dar (dar) vtd **1.** Produzir (A árvore não deu frutos.); vtdi **2.** entregar de graça (Dagmar resolveu dar ingressos do seu show de música aos colegas da classe.); **3.** presentear (Dario deu um livro para Deodato.); **4.** permitir (A professora deu licença ao Denilson para que ele saísse da sala.); **5.** apresentar, sugerir (O pai deu um conselho ao filho.); **6.** oferecer (O diretor deu férias aos funcionários do colégio.); vp **7.** sentir-se (Damiana não se dava bem em lugares muito quentes.); **8.** viver em harmonia (Dácio queria se dar bem com o novo colega.). → V conjug

Você Sabia?

O primeiro herbário estabelecido no Brasil foi o do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX. Depois, vieram outros herbários, como o do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1890), o da Escola de Farmácia de Ouro Preto, Minas Gerais (1892), o do Museu Paraense Emílio Goeldi, no Pará (1895), e o do Instituto Florestal de São Paulo (1896).

Hoje, em pleno século XXI, o Brasil conta com mais de cem herbários, que guardam quatro milhões de espécimes vegetais.

herbário (her.bá.rio) sm 1. Coleção de plantas secas para estudo científico; 2. local em que plantas secas ficam guardadas.

Faça você mesmo...

Herbário

Um herbário pode conter vários exemplares de plantas colhidos em um certo local ou pode ser composto de exemplares colhidos ao longo de muitos anos.

Toda planta tem um nome científico (formado por duas palavras em latim: a primeira referente ao gênero e a segunda à espécie, seguidas do nome da pessoa que a classificou), que é o mesmo em qualquer parte do mundo.

Os nomes populares variam de região para região e podem se referir a mais de uma planta.

O objetivo geral de um herbário é a colheita e a conservação de exemplares de plantas.

Para que serve?

Serve de referência e permite a fácil identificação das plantas.

Como se faz um herbário?

Sobre uma placa de madeira, coloque várias folhas de jornal e, depois, uma planta (se possível, com caule, folhas, flores/frutos e raízes). Sobre ela, coloque mais folhas de jornal. Em seguida, ponha um peso em cima por alguns dias, para secar a planta. Desse modo, evita-se o surgimento de fungos nas plantas, permitindo a sua conservação. Não deixe de mudar os jornais com frequência, de início todos os dias.

Organize um álbum colando as plantas secas e, embaixo de cada uma delas, coloque uma etiqueta com os seguintes elementos:

- nome da planta (científico, se conhecido, ou popular)
- local da colheita
- data da colheita
- nome da pessoa que fez a colheita



FIGURA 20 – VERBETES DO SJI

3.5.5 DICIONÁRIO JÚNIOR DA LÍNGUA PORTUGUESA

O conjunto dos elementos que compõem o verbete pode ser assim esquematizado:

ENTRADA = categoria gramatical + gênero + transitividade + indicação de pronúncia + nota gramatical + domínio de uso + definição + sinônimo + exemplo + palavras derivadas + locução + plural + antônimo + divisão silábica

Exemplos do DJLP:

Bruços sm. pl. [Palavra usada só numa expressão.]
// **De bruços**. De barriga para baixo - *Deitado de bruços, o banhista bronzeava as costas na praia.*
Bru.ços

Bruma sf. Nuvem que se forma a baixa altura e traz muita dificuldade para se enxergar a distância: cerção, neblina, nevoeiro - *A bruma obrigava os motoristas a dirigir a baixa velocidade.* **Bru.ma**

Brunir v. Fazer alguma coisa ficar brilhante: lustrar, polir - *A empregada levou horas brunindo a prataria.* Verbo defectível: existem somente as formas com as sílabas *ne* ou *ni*. **Bru.nir**



Ligar v. **1.** Fazer pessoa ou coisa ficar em contato com outra: unir - *Os anos de escola ligam muito os alunos aos professores. / Liguei os fios a uma tomada. / O povo quer ligar as duas cidades por uma ferrovia.* **2.** Estabelecer que alguma coisa se deve a pessoa ou outra coisa: associar, relacionar - *Os brasileiros ligam o povoamento do interior aos bandeirantes. / Os ecologistas ligam a falta de chuva ao desmatamento.* **3.** Fazer alguma coisa funcionar: acionar - *ligar a luz / ligar a televisão / ligar o carro.* **4.** Usar o telefone para falar com alguém - *A filha liga toda semana para os pais.* **5.** Dar importância a pessoa ou coisa - *Vovô não liga para o dinheiro.* > **Ligação** sf., **ligadura** sf., **ligamento** sm.
Li.gar

Ligeiro am. **1.** Que leva pouco tempo para fazer alguma coisa: rápido - *um alfaiate ligeiro.* **2.** Que passa logo: breve, rápido - *uma conversa ligeira.* **3.** Pouco acentuado: leve - *A criança teve uma ligeira febre.* Adv. **4.** Em pouco tempo: depressa - *O alfaiate faz as roupas ligeiro.* > **Ligeireza** sf. Ant.: *vagaroso* (1), *demorado* (2), *forte* (3), *devagar* (4). **Li.gei.ro**

Lilás sm. **1.** Arbusto com cachos de flores arroxeadas ou brancas. **2.** Flor muito perfumada desse arbusto. **3.** A cor arroxeadada dessas flores. Amf. sp. **4.** Arroxeadado como essa flor. **Li.lás**

Lima₁ sf. Fruta doce e pouco ácida, de casca lisa e amarela quando madura, parecida com a laranja. > **Limeira** sf. **Li.ma**

Lima₂ sf. Ferramenta de aço, com os lados cheios de pequenos dentes afiados, própria para raspar metais. **Li.ma** (V. Painel 12)

FIGURA 21 – VERBETES DO DJLP

3.5.6 MINIDICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CALDAS AULETE

O conjunto dos elementos que compõem o verbete pode ser assim esquematizado:

ENTRADA = divisão silábica + categoria gramatical + gênero + transitividade + marca de uso + indicação de pronúncia + definição + sinônimo + exemplo + abonação + colocação + nota gramatical + plural + antônimo + paradigma de conjugação + remissão + informação enciclopédica

Exemplos do MDCA:

recolher (re.co.lher) *v.* 1 Colher, tirar ou pegar. [*td.* (seguido de indicação de lugar): *recolher maçãs do pomar/a roupa do varal.*] 2 Reunir ou coligir (coisas ou informações dispersas). [*td.:* *recolher os livros espalhados.* (tb. seguido de indicação de lugar): *recolher dados de jornais antigos.*] 3 Receber ou angariar. [*td.:* *recolher doações/impostos; Recolhe esmolas nas ruas. tdi. + de: Recolham contribuições dos associados.*] 4 Tirar de circulação ou apanhar de volta. [*td.:* *O Banco Central recolhe o dinheiro rasgado;* (tb. seguido de indicação de lugar) *Vão recolher das farmácias os remédios proibidos.*] 5 Conduzir a, ou pôr-se em, abrigo. [*td.* (seguido ou não de indicação de lugar): *recolher o gado (ao curral)/os aviões (no hangar). pr.:* *Os lobos recolheram-se à toca.*] 6 Abrigar, hospedar. [*td.* (seguido ou não de indicação de lugar): *Recolheram os viajantes (no quarto de hóspedes).*] 7 Trazer para si, ou fazer voltar ao lugar de origem. [*td.:* *A onça recolheu as garras afiadas;* (tb. seguido de indicação de lugar) *recolher o revólver ao coldre.*] 8 Voltar para casa, ou retirar-se para seus aposentos. [*pr.*] 9 Ir viver em lugar retirado ou em reclusão (2). [*pr.:* *recolher-se a uma casa na montanha.*] [► 2 *recolher*] • *re.co.lhi.do a.*

recolhimento (re.co.lhi.men.to) *sm.* 1 Ação ou resultado de recolher(-se), de dar abrigo ou proteção a alguém ou a si mesmo. 2 Ação ou resultado de retirar algo de um lugar para guardá-lo em outro. 3 *Fig.* Atitude ou condição de quem se retrai, vive em recato e/ou introspecção. 4 Esse estilo de vida. 5 Lugar onde se recolhe alguém ou algo; RETIRO.

flor [ô] *sf.* 1 *Bot.* Órgão de plantas que contém aparelhos reprodutores e que ger. têm odor agradável. 2 *Bot.* Qualquer planta que dá flores (1). 3 *Fig.* Época da vida em que se está de posse de todo o vigor: *Ela estava na flor da idade.* 4 *Fig.* Elite, nata: *O grupo representava a fina flor do samba.* 5 *Fig.* Pessoa boa, muito agradável, ou bonita: “Eu na tua vida já fui uma flor/Hoje sou espinho em seu amor...” (Nelson Cavaquinho, Guilherme de Brito e Alcides Caminha, *A flor e o espinho*). ■ **À ~ de** Na superfície de: *à flor da pele.* **Não ser ~ que se cheire** *Fam.* Não ser confiável, honesto, bem-intencionado etc.

ENCICL.: A flor é, na verdade, o suporte dos órgãos de reprodução de certas plantas. Uma flor completa compreende a haste, ou cabo, o perianto (a parte mais vistosa, mas estéril) e, no interior deste, os órgãos de reprodução. Além de sua importância funcional, a flor se destaca por sua beleza, seu colorido e seu perfume, o que faz dela um valorizado e requisitado produto, e de seu cultivo e comercialização uma atividade econômica.

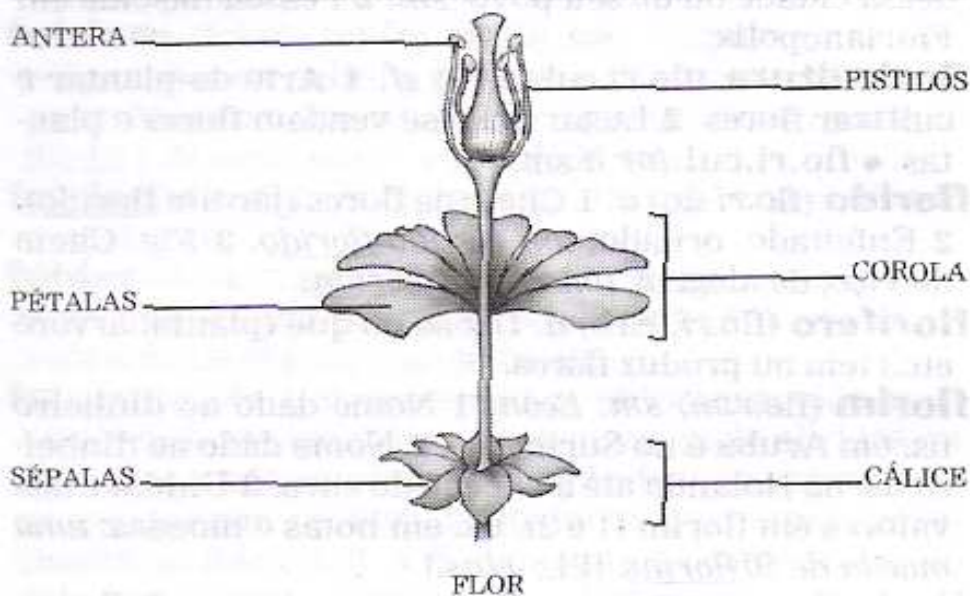


FIGURA 22 – VERBETES DO MDCA

Obtém-se assim, uma estrutura básica, comum aos verbetes, que é a seguinte, composta por 5 elementos:

ENTRADA = divisão silábica + categoria gramatical + definição + exemplo + plural

Em contrapartida, há 24 informações em contraste, que são:

Flexão verbal; indicação de pronúncia; indicação de prancha ilustrada; nota gramatical; gênero; forma feminina; forma masculina; transitividade; sílaba tônica; palavra composta; expressão idiomática; locução; colocação; sinônimo; antônimo; remissão; superlativo absoluto sintético; paradigma de conjugação verbal; marca de uso; diminutivo; aumentativo; palavra derivada; abonação; informação enciclopédica.

Essas informações vão se distribuir de forma não-equitativa entre os seis dicionários analisados. A maior parte aparece nos dicionários de Tipo 2 e 3, uma vez que são os que comportam o maior número de informações lingüísticas e gramaticais.

Vale ressaltar que a seleção dos itens que compõem a integridade da microestrutura de um dicionário, qualquer que seja, tem relação direta com os objetivos da proposta lexicográfica da obra e com o perfil do público a que ela se destina. Muito embora todos os itens em contraste sejam de interesse escolar, nem todos devem estar presentes em dicionários de Tipo 1, por exemplo, pois se destinam a estudantes em fase de apreensão do sistema de escrita da língua portuguesa em processo inicial de alfabetização e letramento. Daí a necessidade de análise criteriosa e comparação das propostas lexicográficas que chegam às escolas por meio do dicionário de língua portuguesa.

Em síntese, a tipologia proposta pelo PNLD 2006, que prevê três tipos de dicionários, com características comuns, evidentemente, dá margem à diversidade em termos de macroestrutura e de microestrutura, o que é extremamente positivo à prática pedagógica do uso do dicionário.

Os dicionários de Tipo 1, **ADILP** e **MPDH**, possuem excelentes elementos distintos e complementares na composição lexicográfica. O ponto forte do ADILP é seu guia de orientação ao professor do ensino fundamental, com sugestão de atividades para ensino de vocabulário. O MPDH é inovador no uso da definição oracional e apresenta um excelente aspecto visual em sua obra. Ambos optaram por apresentar a informação gramatical básica, não sobrecarregando o verbete com informações inoportunas para o aprendiz.

Os dicionários de Tipo 2, **SJI** e **DIP**, embora compartilhem características lexicográficas e didáticas, se distanciam no modo de apresentação visual e na quantidade e seleção do *corpus*. Ambos prescindem de abonações, o que não prejudica o conjunto da obra. O SJI possui características de almanaque, com interação explícita entre texto/leitor e o DIP possui características de um livro didático, com bons mapas e informações de caráter não-lingüístico, como ilustrações de bandeiras, figuras geométricas etc.

Os dicionário de Tipo 3, **DJLP** e **MDCA**, são bastante semelhantes entre si e se aproximam, de fato, ao tipo minidicionário, ou seja, trazem consigo características de um dicionário geral de língua. O DJLP peca apenas por questões de editoração gráfica, enquanto o MDCA é de excelente rigor na construção lexicográfica como um todo.

O que se pode constatar é que as seis obras em análise apresentam traços comuns e distintivos, que servem a diferentes tipos de leitor e a diferentes necessidades de consulta lingüística. Assim sendo, o processo pedagógico que contemple esse conjunto de obras no uso escolar terá o privilégio de passar por etapas de aprendizado do uso do dicionário, indo do mais lúdico ao mais complexo, colaborando para a formação do leitor consulente.

CAPÍTULO 4

POR UMA METALEXICOGRAFIA PARA O DICIONÁRIO ESCOLAR BRASILEIRO

Escassos são os estudos que tentam abarcar a metodologia e implicações pedagógicas na construção lexicográfica escolar. Esses estudos, que se podem chamar metalexigráficos, são de natureza teórica e destinam-se à elaboração de critérios coerentes para o direcionamento da produção lexicográfica escolar.

A tradição de fazer recortes de dicionários gerais de língua está cedendo lugar a um novo objeto lexicográfico, melhor afeiçoado, mais direcionado ao público escolar infantil, uma vez que se adapta às necessidades de leitura e consulta do público escolar em suas demandas específicas de consulta lingüística.

Um primeiro encaminhamento sistematizado no sentido de refletir acerca do fazer metalexigráfico escolar, no Brasil, foi feito pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incluiu em sua pauta a avaliação de dicionários escolares para o ensino fundamental brasileiro.

4.1 OS CRITÉRIOS PROPOSTOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA A AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS ESCOLARES BRASILEIROS

A primeira edição do PNLD/Dicionários foi no ano de 2004. Os critérios empregados foram configurados em formato de uma ficha de avaliação e contemplava os seguintes itens de um projeto lexicográfico²⁰ (ver Anexo II):

²⁰ O Guia PNLD/Dicionários 2004, que contém a ficha de avaliação, foi publicado e está disponível em http://www.fn.de.gov.br/home/livro_didatico/pnld2004_guia4.pdf

1. Representatividade da cobertura lexical
2. Definições e ilustrações
3. Exemplos e abonações
4. Grafia
5. Informação gramatical
6. Pronúncia
7. Aspecto material

Essa ficha permitia a visualização da obra em análise, que, submetida ao processo de avaliação, recebia uma das menções: Recomendada com Distinção, Recomendada ou Recomendada com Ressalva.

No ano de 2006, em sua segunda edição o PNLD/Dicionários também empregou uma ficha de avaliação, porém diferenciada e mais elaborada que a edição anterior, até mesmo pela especificidade dos acervos a que se propunha compor. Foram elaboradas duas fichas: uma para avaliar dicionários de Tipo 1 e outra para avaliar dicionários de Tipo 2 e 3, por suas características mais semelhantes.²¹ (ver anexos)

A primeira ficha, para dicionários de Tipo 1 é assim apresentada:

*A ficha de avaliação tem o objetivo de orientar a análise do parecerista, registrar os resultados e fundamentar a avaliação final. Compõe-se de 39 itens, divididos em sete grandes blocos, relacionados a aspectos básicos do dicionário, de forma a permitir uma análise ao mesmo tempo global e em detalhe, quantitativa e qualitativa. Para garantir essa dupla abordagem, em cada item, assim como em cada bloco, há campos marcados pelo sinal ►, a partir do qual devem ser escritos os comentários que visam justificar, documentar com exemplos e, finalmente, qualificar a resposta **SIM ()** ou **NÃO ()** dada ao quesito, articulando-o com os demais itens do bloco e, quando pertinente, aos dos demais blocos. Nesses comentários, não economize exemplos; e transcreva-os fielmente.*

²¹ Embora tenha publicado um guia intitulado *Dicionários em Sala de Aula*, a SEB/MEC não publicou a ficha de avaliação de dicionários. As fichas são aqui citadas e reproduzidas com a devida autorização da Coordenação Geral de Estudos e Avaliação de Materiais, da Secretaria de Ação Básica do Ministério da Educação. A autorização foi efetivada sob forma de comunicação pessoal via correio eletrônico em 06 de dezembro de 2006.

A ficha de avaliação de dicionários de Tipo 1 contempla os seguintes blocos de avaliação:

- I. Explicitação da proposta lexicográfica
 1. Sobre a explicitação da proposta lexicográfica da obra
 2. Sobre as orientações para o professor
 3. Sobre o guia do usuário
- II. Contribuição para a compreensão da cultura escrita
- III. Contribuição para a apropriação do sistema da escrita
- IV. Contribuição para a prática de leitura e escrita
- V. Contribuição para a prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
- VI. Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral
- VII. Contribuição para construção da cidadania

Ressalta-se que os dicionários de Tipo 1 têm como destinatários os alunos dos dois ou três primeiros anos do ensino fundamental, período em que se amplia e aprofunda o acesso inicial do aluno ao mundo da escrita e se processa a alfabetização *stricto sensu*.

A segunda ficha, para dicionários de Tipo 2 e 3 é assim apresentada:

*A ficha de avaliação tem o objetivo de orientar a análise do parecerista, registrar os resultados e fundamentar a avaliação final. Compõe-se de 49 itens, divididos em quatro grandes blocos, relacionados a aspectos básicos do dicionário, de forma a permitir uma análise ao mesmo tempo global e em detalhe, quantitativa e qualitativa. Para garantir essa dupla abordagem, em cada item, assim como em cada bloco, há campos marcados pelo sinal ►, a partir do qual devem ser escritos os comentários que visam justificar, documentar com exemplos e, finalmente, qualificar a resposta **SIM ()** ou **NÃO ()** dada ao quesito, articulando-o com os demais itens do bloco e, quando pertinente, aos dos demais blocos. Nesses comentários, não economize exemplos; e transcreva-os fielmente.*

A ficha de avaliação de dicionários de Tipo 2 e 3 contemplam os seguintes blocos de avaliação:

- I. Explicitação da proposta lexicográfica
 - 1. Sobre a proposta lexicográfica da obra
 - 2. Sobre o guia do usuário
- II. Seleção lexical
 - 3. Sobre a nomenclatura: a seqüência de entradas
 - 4. Sobre a nomenclatura: o conjunto de entradas
- III. Microestrutura
 - III.1 Explicitação dos sentidos
 - 5. Sobre as acepções
 - 6. Sobre as definições
 - 7. Sobre a formulação instanciativa
 - 8. Sobre a sinonímia
 - 9. Sobre exemplos e abonações
 - 10. Sobre as imagens
 - 11. Sobre a construção da cidadania
 - III.2 Informações lingüístico-gramaticais
- IV. Realização gráfico-editorial

Os dicionários de Tipo 2 e 3 destinam-se aos alunos dos dois últimos anos do ensino fundamental, já em fase de consolidação do domínio da escrita.

Segundo Rangel & Bagno (2006:31), ao contrário das edições anteriores do PNLD, que visavam doar a cada aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental um dicionário escolhido por seus professores, no PNLD 2006 o objetivo foi equipar as escolas com número significativo de diferentes títulos de dicionários. Daí a função da ficha de avaliação, “é preciso selecionar muito criteriosamente tanto o repertório lexical quanto os instrumentos de descrição.”

De fato, as fichas de avaliação recobrem a totalidade dos aspectos diretamente ligados ao projeto lexicográfico do dicionário escolar, dando um salto em qualidade com relação ao PNLD 2004. Citando Rangel (2006: 3):

Nesse sentido, podemos dizer que o PNLD *Dicionários* aposta nas perspectivas e possibilidades abertas pelos dicionários escolares (e pelo uso escolar de dicionários) para o ensino-aprendizagem do *vocabulário* e do *léxico*. E, portanto, para a abordagem prática e teórica da palavra como unidade do *discurso* e da *língua*.

E ainda:

Considerando que o dicionário dá acesso a conhecimentos relativos ao vocabulário de um texto (oral e/ou escrito) e ao léxico da língua, sua presença em sala de aula pode proporcionar,

- Do ponto de vista do professor: ferramentas para a) diagnosticar e b) desenvolver a *competência lexical* do aluno como leitor e produtor de textos (orais e escritos)
- Do ponto de vista do aluno: subsídios e instrumentos para desenvolver a *proficiência* em leitura e produção de textos (orais e escritos) (Rangel, 2006:4).

O total de 88 itens que compõe as duas fichas de avaliação de dicionários configura uma proposta de avaliação que reflete preocupações lingüísticas, gramaticais e pedagógicas. Os dicionários aprovados pelo PNLD 2006, submetidos aos critérios propostos pelas fichas, já esboçam um novo perfil da lexicografia escolar brasileira, demonstrado na exigência quanto ao rigor da proposta lexicográfica, cuidado na seleção lexical, qualidade das informações lingüísticas, formação da cidadania e oferta de material gráfico de qualidade e resistente ao manuseio infantil intenso.

4.2 CRITÉRIOS METALEXICOGRÁFICOS PARA ELABORAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO DICIONÁRIO ESCOLAR

Ao ter em mãos um dicionário, o aluno de Ensino Fundamental enfrenta pela primeira vez uma série de convenções lexicográficas estabelecidas pela tradição como, por exemplo, a leitura de um texto em colunas, o uso abundante de abreviaturas, o tamanho menor da fonte do texto, comparado à do livro didático

(Maldonado, 1998:40). Estas convenções fazem parte do que se chama macroestrutura e microestrutura lexicográfica. A seguir, configura-se o perfil ideal para um dicionário escolar para o Ensino Fundamental brasileiro a partir dos princípios metalexográficos que orientam a escolha na elaboração de um repertório lexicográfico. Os elementos lexicográficos em evidência são: o *corpus*, a macroestrutura, o prefácio, os apêndices, a microestrutura, a definição lexicográfica, as remissões e as marcas de uso, os exemplos e as abonações, as subentradas, as palavras gramaticais, o projeto gráfico, a ilustração, as fontes e as cores, a diagramação e a norma lingüística.

Cada elemento constituinte do dicionário escolar terá delineadas suas especificidades e restrições em razão de seu caráter pedagógico e infantil.

4.2.1 O CORPUS

Um *corpus* lingüístico com fins lexicográficos deve ser uma compilação de amostras tanto da língua oral como da escrita, representativas do uso lingüístico em cada um desses âmbitos, tanto em extensão como em variedade e suficientemente amplas em quantidade para que possa oferecer um retrato fiel da língua. Uma outra função do corpus é fornecer exemplos e abonações para as entradas e indicar usos adequados destas em contextos específicos (Sánchez, 1996:93).

Nos dias de hoje, o processamento lingüístico via computador facilita em muito a tarefa do lexicógrafo, que pode contar com programas e instrumentos informatizados próprios para o tratamento de grandes bases textuais, com ampliação e atualização diária em tempo real do corpus de trabalho.

Para um dicionário escolar, o corpus deve recobrir o vocabulário básico do cotidiano infantil, incluindo os itens lexicais pertencentes aos campos dos jogos, brincadeiras, objetos escolares e pessoais, alimentos, atividades cotidianas etc., e também itens lexicais de domínios específicos de interesse escolar, como a biologia, gramática, literatura, matemática, informática etc.

O *corpus* deve ser extraído de livros didáticos e paradidáticos, jornais e revistas infantis, programas de TV, músicas, adivinhas, lendas, entre outras fontes textuais.

4.2.2 A MACROESTRUTURA

A definição de macroestrutura oferecida por Gaudin & Guespin (2000:108) é a de uma organização de um repertório lexical, constituído por entradas, a nomenclatura. Cada entrada é uma palavra, uma locução ou um formante, submetidos a tratamento lexicográfico. A macroestrutura é, de fato, a nomenclatura, composta de escolhas lexicográficas, motivadas pelo público visado, adicionada dos devidos elementos que devem compor a obra para que tenha o sucesso desejado, como prefácio, apêndices, bibliografia e outras informações que dependem do arbítrio do(s) autor(es) da obra lexicográfica.

4.2.2.1 O PREFÁCIO

Parte integrante da macroestrutura lexicográfica, o prefácio tem o papel de delinear o perfil do dicionário. Elemento introdutor da obra lexicográfica, o prefácio informa (ou deveria informar) precisamente aspectos inerentes à construção lexicográfica, tais como o público ao qual se destina a obra, ou mesmo, a equipe que elaborou a obra. Tais informações podem parecer irrelevantes em um primeiro olhar, porém tornam-se fundamentais no contexto mais global, pois oferecem subsídios importantes ao professor e ao estudante, que podem agilizar a pesquisa ao dicionário (Gomes, 2004:1).

Tem-se como incumbência primeira do prefácio a explicitação de sua proposta lexicográfica, com elementos de cunho obrigatório para conhecimento do leitor: público alvo da obra, objetivo da obra, quantidade de verbetes, critério de seleção das entradas, quantidade de ilustrações, tipo de definição empregada, estrutura do verbete, tipo e tamanho da fonte empregada, tipo de apêndices e equipe de trabalho.

Cada dicionário aplica critérios distintos dentro de mesmas convenções e esses critérios devem ser explicados nas páginas preliminares, primordialmente, no prefácio, a fim de que o usuário possa orientar-se. É o caso das justificativas dos autores do dicionário quanto à presença ou ausência de informações gramaticais, ilustrações, exemplos, abonações, entre outros. A ausência de um prefácio bem formulado resulta no uso inadequado do dicionário, em sua subutilização (Maldonado, 1998:14).

É comum o usuário não ler o prefácio do dicionário. A motivação para isso talvez esteja no tradicional conteúdo dos prefácios lexicográficos, em que as informações são pouco objetivas, o texto é prolixo e com baixo nível de informação de cunho prático para o uso do dicionário.

4.2.2.2 OS APÊNDICES

Os apêndices, como se percebe, não são elementos obrigatórios em um dicionário, mas altamente desejáveis, principalmente, em um dicionário escolar. Conforme visto no capítulo 4, na tradição escolar brasileira, os apêndices não têm uma apresentação uniforme. Porém, para a satisfatória elaboração destes, dois aspectos importantes devem ser considerados: a qualidade, em termos de ilustrações e pertinência das informações e o valor didático/pedagógico da seleção de temas explorados nos apêndices. Consideram-se relevantes entre as obras analisadas neste trabalho, as seguintes temáticas exploradas nos apêndices: acentuação gráfica, sinais de pontuação, adjetivos gentílicos, coletivos, modelos de conjugação verbal e minigramática, no que diz respeito ao aspecto lingüístico. E, por outro lado, animais, vegetais, bandeiras, cores, corpo humano, formas geométricas, horas, dias e meses, mapas, medidas, minienciclopédia, numerais e sistema solar, no que se refere ao aspecto mais pedagógico da obra.

Todos esses elementos podem ser distribuídos em dicionários de Tipos 1,2 e 3 mediante planejamento pedagógico e penetração territorial da distribuidora, para que o apêndice seja interessante e atraente para leitores de diversas partes do país.

4.2.3 A MICROESTRUTURA

Define-se microestrutura como o conjunto das rubricas relativas a uma entrada, compondo um verbete. Entende-se por rubrica cada elemento de informação referente à entrada, organizado de forma recorrente e sistemática, segundo Gaudin & Guespin (2000:111). A microestrutura de uma obra escolar, conforme análise realizada no capítulo 3, deve ser, minimamente, composta pelos seguintes elementos: entrada, divisão silábica, categoria gramatical, definição, exemplo e indicação de plural, quando a entrada for um nome. A cada passo na complexidade do conhecimento lingüístico e gramatical do leitor e, conseqüentemente, de suas necessidades de pesquisa lexicográfica e lingüística, podem ser adicionadas à microestrutura dezenas de outros elementos, tais como flexão verbal; indicação de pronúncia; indicação de prancha ilustrada; nota gramatical; gênero; forma feminina; forma masculina; transitividade; sílaba tônica; palavra composta; expressão idiomática; locução; colocação; sinônimo; antônimo; remissão; superlativo absoluto sintético; paradigma de conjugação verbal; marca de uso; diminutivo; aumentativo; palavra derivada; abonação; informação enciclopédica. O público visado e os objetivos do dicionário é que determinarão a configuração da microestrutura, consoante a categoria da entrada, se nome, verbo e palavra gramatical, sem que haja alterações ao longo da obra.

4.2.3.1 A DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA

Todo lexicógrafo sabe como é difícil explicitar com precisão e objetividade o significado dos itens lexicais de uma língua. Particularmente, o que se vê nos textos de definições lexicográficas em dicionários escolares são definições muito prolixas, ilegíveis ao público infantil e definições vagas e imprecisas, por serem “infantis” demais. Lara (1996:147) alerta para o fato de que elaborar a definição é tarefa que requer zelo, conhecimento e refinamento lingüístico; propõe como razões para os dois tipos de ocorrências citadas simples inconsistências práticas dos dicionários ou, ao contrário, fenômenos de significação dos quais a teoria lexicográfica deve ocupar-se, estabelecendo princípios a serem seguidos.

De qualquer forma, deve-se ter em mente que um enunciado lexicográfico é um metadiscurso, que evoca a significação, normalmente a partir da designação. A respeito, diz Rey-Debove (1997:315):

D'abord j'entendrai *discours définitionnel* de façon large et ambiguë, comme «Tout discours qui informe sur le sens», qu'il le fasse de façon implicite ou explicite, soit en parlant des choses, avec la copule *être*, soit en parlant des signes, avec des verbes métalinguistiques comme *signifier, dire, appeler*. L'entrée de dictionnaire étant un signe déterminé (à signifiant nont interchangeable), la lecture de la définition de chose est: Telle chose appelée X est un Y, et de cette définition d'un objet dénommé on peut induire le signifié du signe qui dénomme.

Obviamente, esse metadiscurso é passível de críticas, como qualquer outra formação discursiva, mas, desde que se observem seus objetivos pragmáticos e restrições de produção, como o nível de escolaridade e a faixa etária do leitor (Gaudin & Guespin, 2000:141). Assim sendo, diferentes dicionários escolares devem propor diferentes tipos de discurso lexicográfico para suas definições. Rey-Debove (1997:360) defende, para o uso didático escolar, um tipo de discurso definicional diferenciado, que prescindia do uso do verbo ser e se configure como instanciativo, oracional:

Ce système produit une définition phrastique, une prédication complète, ce qu'elle n'est jamais d'ordinaire. Une définition phrastique est une unité naturelle de communication et véhicule une information plus aisée à comprendre. [...] Un autre avantage de définition phrastique, c'est la présence explicite du paradigme des cooccurrents, le lexicographe fait ainsi évoluer la définition vers une matrice de tous les exemples, de toutes séquences possibles contenant l'entrée

Entre as obras analisadas nesta pesquisa, apenas o *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*, emprega o discurso definicional, como nos exemplos:

espremer

Se você **espreme** uma coisa, você aperta todos os seus lados de uma vez só.

cardápio

Quando a gente vai a um restaurante, recebe um **cardápio** para escolher o que vai comer e para saber o preço das comidas.

Esse tipo de elaboração definicional não possui tradição nas obras lexicográficas brasileiras, mas possui características bastante adequadas aos dicionários de Tipo 1, quais sejam a aproximação ao estilo oral de produção da explicação pela criança (“uma coisa...”) e o estilo narrativo, instanciativo (“quando a gente..., “ se você...”), que fazem o leitor vislumbrar situações reais de uso da língua.

No tocante às acepções apresentadas nos verbetes, Alvar Ezquerria (2003:52) adverte que não faz sentido começar a enumeração das acepções pelos usos mais antigos, mas sim pelos mais freqüentes e contemporâneos, de modo que o leitor infantil possa recuperar rapidamente a informação necessária, sem percorrer inúmeras acepções que não lhe são úteis de imediato.

Em outras palavras, a definição lexicográfica para público escolar, mais do que para qualquer outro tipo de público, deve primar pela objetividade, desambiguação, clareza visual e praticidade em sua configuração.

4.2.3.2 AS REMISSÕES E AS MARCAS DE USO

No dicionário escolar, as remissões e marcas de uso possuem igual importância. Em um dicionário de Tipo 1, são desnecessárias, pois toda a informação lexical deve estar concentrada no mesmo verbete, que pode empregar a sinonímia em vez da remissão. Para um leitor que está se familiarizando com o sistema de escrita, as abreviaturas impostas pelas marcas de usos não são recomendadas, mas já podem surgir modestamente nos dicionários de Tipo 2 e plenamente nos dicionários de Tipo 3, nos quais a remissão já possui total espaço e funcionalidade.

4.2.3.3 OS EXEMPLOS E AS ABONAÇÕES

Os exemplos são de inegável valor didático nos dicionários, pois favorecem a apreensão do uso lingüístico, em termos morfossintáticos e pragmáticos. Os exemplos e abonações refletem contextos reais de uso, de acordo com variações que a interação lingüística demanda e propicia. Sánchez (1996:92) valoriza o contexto de uso de uma palavra e, no caso do dicionário, o exemplo o concretiza:

El contexto en que se inserta cada palabra es el que define en última instancia el significado exacto que se dá a esta por parte de quien la usa. Si el lexicógrafo se basa en esse contexto evitará, además, caer en subjetividad excesiva derivada de su próprio idiolecto y en la intuición personal que no siempre es acertada. El contexto impone la disciplina y el rigor emanados de la realidad del uso lingüístico; si esto hecho pareciese a alguien inadecuado, cabría preguntarnos por la finalidad última de lenguaje, que no es otra que la de utilizar las palabras con el valor que los hablantes les dan en la comunicación diaria.

Um outro argumento a favor do uso de exemplos e também de abonações é a noção de que a palavra não tem sentido fora de contexto, além do que as

abonações têm um papel importante, uma vez que incorporam as noções normativas de “uso adequado”, seja literário, jornalístico ou popular.

4.2.3.4 AS SUBENTRADAS

As subentradas no dicionário escolar devem comportar as palavras compostas, fraselogismos e locuções. Evidentemente, para que as subentradas sejam inseridas nos verbetes, devem seguir rigorosa escolha em função do público leitor do dicionário, bem como de sua frequência de uso e objetivos pedagógicos do dicionário. Além disso, as subentradas devem estar graficamente identificadas, por meio de símbolos ou recursos de destaque gráfico para que não passem despercebidas do leitor, que terá à sua frente enriquecimento da informação lexical.

4.2.3.5 AS PALAVRAS GRAMATICAIS

O que se tem observado é que o número de palavras gramaticais que compõem o corpo lexical dos dicionários escolares é variável e depende mais das escolhas do lexicógrafo do que das necessidades do leitor. Não há um consenso, por exemplo, de quais preposições, sufixos e prefixos devam constar em um dicionário. Segundo Alvar Ezquerro (2003:23):

De los gramemas ligados no suelen dar cuenta los diccionarios, salvo de los sufijos, esto es, de los que se emplean en la derivación, junto a los que cabe poner los elementos que se emplean en la composición mediante prefijos, aunque no todos los diccionarios los incluye, y cuando lo hacen no los recogen todos, pues resulta una tarea enorme, y su enumeración alarga excesivamente el tamaño de los diccionarios; por otro lado, su interés no es tanto lexicográfico como lexicológico o morfológico, por más que sean fundamentales en la enseñanza y aprendizaje en la lengua. Su presencia en el diccionario constituye una gran ayuda para los usuarios que, con unos pocos elementos, tienen las informaciones suficientes para interpretar y formar multitud de palabras nuevas de acuerdo con las

reglas gramaticales de la lengua, además de poder interpretar las lexicalizaciones de esos elementos, especialmente los que proceden de raíces cultas como *super*, *tele*, *foto*, *ex* etc., lo cual no sucede con los demás gramemas ligados que podemos encontrar en la formación de palabras.

Há vantagens de apresentarem-se itens gramaticais na nomenclatura do dicionário. Uma delas é permitir que o leitor treine, informalmente, processos de derivação, composição e colocação, fazendo descobertas sobre a produtividade da língua.

A definição lexicográfica dos gramemas, tradicionalmente, é diferente da definição lexicográfica dos lexemas, porque para aqueles não emprega o verbo *ser*, mas sim, verbos como *servir*, *expressar*, *indicar* e outros nitidamente funcionais, pois não indicam a significação do elemento gramatical, mas a função semântica no contexto morfossintático. São definições metalingüísticas.

4.2.4 O PROJETO GRÁFICO

O projeto gráfico do dicionário escolar deve obedecer a regras previsíveis de composição editorial, tais como: a gramatura do papel, a qualidade da impressão, o uso e equilíbrio de cores, a diagramação em colunas, a resistência da encadernação, o equilíbrio na distribuição entre texto e imagem etc. O conjunto desses elementos deve ter como produto final um livro bonito, de aspecto atraente e resistente, que dê ensejo à pesquisa regular, ao prazer pela leitura e ao rápido acesso à informação.

4.2.4.1 A ILUSTRAÇÃO

Estudos sobre a relação entre a ilustração e o discurso lexicográfico são ainda modestos, porém sabe-se que as imagens podem ser excelentes recursos no auxílio à explicitação dos sentidos no dicionário, como afirmam Gaudin & Guespin

(2000:93), « le lexicographe le plus sourcilleux ne peut tout à fait nier qu'un petit dessin vaut parfois mieux qu'un long discours... »

Entre os poucos estudos que estabelecem essa relação, há o de Silva (2006), em que a autora defende que, por meio da ilustração, os dicionários podem oferecer à criança uma imagem da palavra como reflexo da realidade concreta, ou seja, de um referente extralingüístico. Na lexicografia escolar, a imagem pode ser, assim, considerada um complemento necessário da definição lingüística, uma vez que a imagem se revela, freqüentemente, bem mais eficaz e mais eficiente para a compreensão das crianças, especialmente em virtude de seu imediatismo. Enquanto a definição lingüística requer um esforço considerável de decodificação, a ilustração instantânea e direta evoca o referente e permite aos pequenos consulentes a identificação mais rápida e mais fácil da entrada.

Assim sendo, Silva (2006:126) considera que uma ilustração estabelece uma relação de convergência com o texto verbal da definição e da exemplificação de uso nos dicionários, quando é capaz de retratar visualmente traços semânticos do referente ou do conceito abstrato de forma clara e condizente com o conteúdo expresso verbalmente. Contrariamente, há desvio entre texto lexicográfico e imagem quando esta não é eficiente em retratar graficamente os traços semânticos que compõem o conceito veiculado no verbete, seja por imprecisão, por apresentar grande complexidade de leitura, por apresentar apenas informações enciclopédicas que não auxiliam na compreensão da palavra ou ainda por retratar uma imagem muito afastada do sentido expresso verbalmente. A contradição se dá quando a ilustração e/ou a legenda que acompanha a imagem remete(m) a um conteúdo ou informação distinto dos referidos no texto da definição e/ou da exemplificação de uso.

Assim como a própria definição lexicográfica, o uso de imagens no dicionário escolar também deve obedecer a um rigor semântico, que não permite a ambigüidade ou indução a erro. Silva (2006:134) elenca os seguintes aspectos a serem levados em consideração, quando da seleção dos verbetes a serem ilustrados: (i) complexidade do significado do vocábulo; (ii) uso pouco freqüente do vocábulo; (iii) dificuldade de definir em palavras um objeto do mundo real; e (iv) falta de familiaridade do público-alvo com determinado vocábulo. A par de todos esses

pontos, percebe-se que é de vital importância a ação conjunta entre equipe lexicográfica e equipe ilustradora para o sucesso de um dicionário ilustrado.

4.2.4.2 AS FONTES E AS CORES

O uso de fontes e cores deverá estar de acordo com o planejamento editorial do dicionário. São considerados vários fatores, entre eles, o tamanho da obra e a disponibilidade de impressão em cores. Na obra escolar, não há que se questionar que cores são fundamentais, no entanto as fontes podem sofrer variação de um dicionário a outro. Nesse aspecto, Rey-Debove (1997:363) constata que:

Enfin, tout le monde s'accorde pour trouver que la typographie de l'entrée en lettres minuscules est mieux adaptée aux enfants que l'emploi de capitales même si les capitales, dans les dictionnaires, sont munies de leurs accents.

É prática comum nos dicionários brasileiros, a entrada em minúsculas, sem separação silábica, o que facilita a apreensão do item lexical por completo, indicando-se o uso da maiúscula quando necessário.

4.2.4.2 A DIAGRAMAÇÃO

A diagramação do dicionário escolar, como um todo, passa por decisões que englobam toda a obra. Entre essas decisões estão a quantidade, o tamanho, a cor, a posição de componentes, como as margens, as colunas, as subentradas, as vinhetas, as separatrizes, as capas, as ilustrações, os quadros, as tabelas, os apêndices etc. O ideal é que se mantenha o equilíbrio visual entre estes elementos, valorizando-os e dando-lhes o devido destaque em razão de sua função informativa no dicionário.

4.3 A NORMA LINGÜÍSTICA

A noção de norma lingüística implícita e inerente ao dicionário é muito bem delimitada por Gaudin & Guespin (2000: 99):

Au-delà de ses incarnations éditoriales particulières, “le” dictionnaire presente cette curieuse particularité d’être un outil d’apprentissage et d’être pensé comme norme. De fait, c’est un ouvrage que l’on consulte principalement pour découvrir des mots inconnus, des sens nouveaux, mais aussi pour connaître le bon usage, les orthographe exactes et les significations précises des mots. Il conjugue une fonction de description et une fonction de prescription. Il joue donc un rôle normatif et doit refléter les vérités socialement admises sur les mots. De plus, le lectorat a tendance à penser ce type d’ouvrages comme reflétant une norme unique: c’est “le” dictionnaire et l’on y recourt pour trancher, par exemple, sur l’existence ou la non-existence d’un mot, alors que les listes de mots recensés, ce que l’on appelle les *nomenclatures*, sont très différentes.

Os dicionários inscrevem-se em uma tradição já estabelecida, que condiciona as expectativas e os hábitos de consulta do usuário. Não se permite alterar a ordem da alfabetação, por exemplo, há uma norma lexicográfica a ser respeitada, a qual é composta por princípios teóricos de aplicação prática que determinam a estruturação do dicionário em sua especificidade escolar, como se analisa neste trabalho. Para além disso, há implícita no dicionário toda uma normalização lingüística na medida em que léxico e gramática coabitam e dialogam. Faulstich (2001:3) é assertiva quando diz que:

Pela própria natureza, o dicionário é um instrumento normatizador, uma vez que no corpo lexicográfico da obra há sempre uma grande preocupação com o “bom uso” da língua; nesses termos, um dicionário é um complemento da gramática de uma língua. Léxico e gramática refletem a norma lingüística recomendada e representam, a seu modo, testemunhos de autoridade diante dos usos sociais de uma língua. Nesse ponto, pode-se dizer que norma lingüística e norma lexicográfica são coincidentes e, por essa razão, a responsabilidade do lexicógrafo é grande, pois de seu trabalho

resultarão bons ou maus dicionários, seja em função do público alvo, seja em relação do conteúdo lexical e gramatical da obra.

Em consonância com Borba (2003: 301), considera-se que a gramática e o dicionário são instrumentos pedagógicos de primeira linha; têm pontos em comum, mas não se superpõem e, por isso mesmo, devem ser estabelecidas e respeitadas suas devidas especificidades em termos de uso, de prática e de demandas pedagógicas.

CONCLUSÃO

O dicionário é um instrumento de aquisição lexical de inestimável valor. Seu uso pode ser traduzido por meio de uma metáfora, a do uso em “doses homeopáticas”, tanto para o professor quanto para o aluno. No entanto, constata-se que a formação profissional do professor prescinde desse uso sistemático e gradual da pesquisa lexicográfica e, conseqüentemente, esse fato se reflete nas práticas de uso do dicionário escolar no Ensino Fundamental brasileiro. O hábito, a persistência, o desejo de investigação e descoberta lingüísticas devem ser elementos propulsores para o desenvolvimento de habilidades de uso do dicionário e de aquisição lexical baseadas em passos metodológicos seguros, que contemplem a interação criativa e lúdica no ambiente escolar.

Apesar das diferentes abordagens sobre o estudo da aquisição lexical divergirem quanto ao valor exato do fator inato na dinâmica de desempenho lingüístico, é importante ressaltar que a aquisição lexical tem como ponto de partida o lingüístico e alcança a prática coletiva, que se consuma nos usos lingüísticos. Estes usos oscilam entre níveis formais e níveis semânticos de um item lexical e localiza-se no léxico mental de todo falante, organizado em estruturas cognitivas que agrupam informações de caráter variado, estabelecendo, assim, redes lexicais altamente eficientes para a recuperação e construção de informação lexical. A totalidade do funcionamento dos mecanismos processuais da aquisição lexical ainda não é completamente conhecida, porém pode-se afirmar que há traços lingüísticos que regem a aquisição lexical, que são os traços semânticos, os sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os pragmáticos. A combinação desses traços efetiva todo o processo de aquisição lexical, e a hierarquia dos mesmos é determinada em razão do valor que se dá à dicotomia inato x social para a aquisição lexical, pois estes dois fatores concorrem para a realização deste processo cognitivo. O uso eficiente do léxico só se consuma na interação com o outro, na dialogia, onde aspectos lexicais e pragmáticos são postos à prova, estruturados e reestruturados em razão de suas necessidades de interação e compreensão lingüística. Pelo exposto, a tarefa do dicionário, entendido como um meio que conduz o aprendiz a

perceber o aspecto lingüístico, é levar o aprendiz a aprender a usar as informações lingüísticas contidas na obra nas trocas sociais de seu cotidiano.

Todos os elementos que constituem a macroestrutura e a microestrutura de um dicionário escolar devem ser planejados por uma equipe que tenha em vista os objetivos da obra e o público a que se destina a mesma, desde a redação e visualização dos itens da macroestrutura, de caráter mais fixo até à seleção das distintas rubricas que deverão compor o verbete em si, elemento basilar da nomenclatura de um dicionário. Mais do que qualquer obra lexicográfica, o dicionário escolar requer revisão minuciosa, rigor metodológico e domínio da técnica lexicográfica já que o que está em jogo é a formação de leitores e futuros consulentes capazes de realizar com proficiência e destreza sua pesquisa lexicográfica, com vistas ao enriquecimento do vocabulário dos mesmos.

É ainda necessária a reflexão metalexigráfica sistemática, propiciando um novo campo de estudo em nível acadêmico que vislumbre os aspectos cognitivos relacionados ao uso do dicionário. A metalexigrafia do dicionário escolar brasileiro tem por tarefa o estabelecimento de paradigmas teóricos para a construção lexicográfica escolar, mas também a análise crítica das obras já existentes e disponíveis no mercado editorial. Esses paradigmas consistem na delimitação dos aspectos teóricos referentes à prática lexicográfica escolar que se configura por meio da macroestrutura e da microestrutura do dicionário escolar, explicitadas em um projeto lexicográfico que contemple: (i) a explicitação da proposta lexicográfica; (ii) guia do usuário; (iii) critérios para seleção lexical; (iv) critérios para construção da definição lexicográfica e para o uso de ilustrações, e (v) princípios pedagógicos na realização gráfico-editorial.

O PNLD/Dicionários inaugura uma etapa de pesquisa e labor lexicográfico inéditos na tradição brasileira; começa-se a delinear critérios e paradigmas para a construção de propostas lexicográficas adequadas ao público e à realidade brasileiros, oferecendo como produto final dicionários, de fato, escolares e não meros recortes de obras mais amplas da língua portuguesa. Instaura-se a necessidade de estabelecimento de princípios metalexigráficos pertinentes, adequados aos objetivos do uso escolar do dicionário, que abarcam as atividades de leitura e de escrita em suas mais distintas modalidades.

Embora essa perspectiva de produção lexicográfica seja encantadora, há um aspecto a se considerar: o papel do professor como mediador do uso do dicionário escolar e como “aferidor” da “riqueza” do vocabulário de seus alunos. A carência de formação acadêmica, assim como a deficiência na formação em língua portuguesa encaminha às escolas de Ensino Fundamental uma grande quantidade de profissionais que não têm, por si só, proficiência no uso do dicionário. Este fato é comprovado pelo depoimento de professores do Ensino Fundamental do DF ouvidos neste trabalho e pela porcentagem de 20% desses professores ao afirmarem que não acreditam que o conteúdo existente nos dicionários pode enriquecer o vocabulário de uma criança. Esses mesmos professores deslocam para a família a causa da “pobreza” de vocabulário, mas quando questionados sobre a definição do que seria um “vocabulário rico”, oferecem 18 respostas diferentes, confundindo causa e consequência de qualidade do vocabulário, chegando a estabelecer juízo de valor sobre a criança e não sobre seu uso lingüístico.

Quanto à prática docente, um fato é incontestável: só se ensina aquilo que se sabe. O MEC, por meio do PNLD/Dicionários, tem buscado a qualidade do material didático doado às escolas do Brasil, porém esse material fica à deriva, à espera de olhos curiosos, mãos ágeis que possam efetivar descobertas que se ocultam por trás dos verbetes de um dicionário. Formação docente é, pois, uma necessidade premente no ensino do léxico, uma vez que formação adequada gera curiosidade intelectual e discernimento nas concepções de língua e de ensino de língua.

NOTAS

TRADUÇÃO DAS CITAÇÕES

- p. 21** A aquisição lexical é um processo gradual e lento. É sob o efeito da repetição e da manipulação mental que as associações se estabelecem em ritmos diversos. Todavia, a aquisição lexical não está unicamente associada a uma questão de repetição, mesmo que essa sempre acabe por produzir um efeito. Outros fatores entram em jogo, tais como a motivação pessoal e as necessidades individuais. Além disso, cada aprendiz dispõe em seu próprio léxico mental de diversas cadeias, que não são todas estruturadas e empregadas da mesma maneira. Um item lexical não será integrado na mesma cadeia mental, dependendo, assim, do locutor. A criação de associações ou a constituição de 'teias verbais' é, então, um empreendimento altamente individualizado.
- p. 22** Aquisição lexical é um estágio importante no desenvolvimento lingüístico de crianças. Palavras servem como base para construções lingüísticas. Sem palavras, não haverá frases, construções e, portanto, nenhuma sintaxe, semântica, e, finalmente, nenhuma língua. Portanto, a aquisição lexical é percebida como um primeiro passo crítico, senão o primeiríssimo passo para o desenvolvimento apropriado da competência lingüística.
- p. 22** A aquisição se produz quando os vocábulos novos são incorporados às cadeias, consoante a forma dos vocábulos e com as cadeias semânticas, quando os novos conhecimentos veiculados se fundem e se associam aos antigos, principalmente em um nível semântico.
- p. 24** O acervo de palavras que pode ser usado por falantes é o léxico. O léxico é o cerne da linguagem e fundamental à aquisição da língua. O léxico, portanto, oferece um olhar distinto no tocante à aquisição da língua como um todo.
- p. 26** A primeira diz respeito ao número de vocábulos de que cada ser humano dispõe. As estimativas divergem, pois é difícil analisar a quantidade de vocábulos que uma pessoa conhece. [...] Nós não entraremos neste debate, mas observaremos que, em todos os casos, a quantidade de vocábulos conhecidos é considerável e supõe uma classificação eficaz e sistemática dos elementos do léxico mental. Um armazenamento aleatório na memória não poderia explicar os desempenhos surpreendentes de cada um, no que diz respeito à rapidez de reconhecimento e de produção de vocábulos. Com efeito, e esta é a segunda razão, segundo Marslen-Wilson e Tyler (1980 e 1981), é preciso somente uma fração de segundo (200 ms) em língua materna para se reconhecer um vocábulo depois de tê-lo ouvido. Em muitos casos, ele é reconhecido antes que se termine de pronunciá-lo.
- p. 27** Todo o sucesso na aprendizagem mecânica de vocabulário de uma língua natural indicam que a regularidade de distribuição de dados pode ter um papel fundamental na aquisição lexical, e é essencial assumir que crianças

têm uma predisposição inata para utilizar tal informação estatística na aprendizagem da língua.

- p. 28** Uma abordagem relacional do léxico centra-se nos domínios semânticos e aceita o pressuposto de que existem propriedades comuns que justificam o agrupamento de determinados lexemas em um mesmo domínio, assim como a presença de propriedades que diferenciam uns elementos de outros. Este tipo de modelo representa a memória semântica do ser humano como uma rede, onde cada um dos nós seria um conceito, unido aos demais conceitos ou nós, por meio de uma variedade de relações semânticas e léxicas.
- p. 28** Há duas propostas principais referentes às formas arquivadas na memória: a listagem completa e a listagem por raiz. Na listagem completa, cada forma flexionada seria representada separadamente e como uma forma distinta; na listagem por raiz, cada raiz seria listada junto com outros procedimentos, sendo cada um associado com uma flexão diferente. (...) O que não se sabe é até que ponto a tipologia da linguagem influencia e determina como as pessoas têm acesso às palavras em seu dicionário mental.
- p. 29** Um campo léxico é um conjunto de lexemas unidos por um valor léxico comum (valor do campo), que esses lexemas subdividem em valores mais específicos, em oposição uns aos outros por diferenças mínimas de conteúdo léxico (“traços distintivos lexemáticos” ou semas)
- p. 30** Se se quer chegar a uma descrição sistemática do léxico, não convém considerar para cada palavra o que poderia ser importante; é preciso considerar, em primeiro lugar, o que não pode faltar, a função básica sem a qual o léxico não seria como tal e que deve ter prioridade, inclusive do ponto de vista prático (por exemplo, a aprendizagem de uma língua estrangeira). Essa exigência não implica que se negue o valor ou a validade dos diferentes pontos de vista lexicológicos possíveis (que, para nós, têm toda sua justificativa em algum nível da pesquisa lingüística ou extralingüística) e, por outro lado, não coincide com a exigência de uma descrição semântica (e pragmática) completa de cada palavra: trata-se de estabelecer a base e o âmbito da descrição do léxico enquanto domínio de uma língua.
- p. 30** Os termos unidade lexical e lexema são usados reciprocamente no sentido de “uma palavra tomada em um sentido bem especificado e provida de todas as informações que determinam seu comportamento quando é usado em um determinado sentido”.
- p. 32** Exemplos desse último incluem o hábito de contar coisas, que, às vezes, é visto como uma panacéia: uma pessoa conta o número de palavras que as crianças usaram, ou o número de palavras nas suas frases, ou o número de sons distintos que elas pronunciaram. Mas simples medidas quantitativas deste tipo não chegam muito longe. Por exemplo, dizer que duas crianças têm um vocabulário de 50 palavras (que, em primeiro lugar, não é uma coisa fácil para decidir) não diz nada sobre seu nível de aprendizagem da língua. Uma criança pode ter aprendido as palavras de cor, enquanto a outra pode estar usando as mesmas palavras produtiva e criativamente; uma criança

pode ter vocabulário concreto básico, enquanto a outra pode ter um vocabulário abstrato mais avançado etc.

- p. 34** Mesmo assim, o processo da aquisição é complexo. Quando as crianças acrescentam novas palavras ao seu repertório, comportam-se como se o significado de cada nova palavra fosse diferente daqueles já adquiridos. Dependem do princípio de CONTRASTE, ou seja, que cada diferença na forma significa uma diferença no significado. Durante este período inicial, focam como palavras-alvo aquelas usadas por adultos e direcionadas a eles – o grupo convencional de palavras de sua comunidade lingüística. Adotam as formas CONVENCIONAIS que escutam e associam essas formas a significados plausíveis. O que é plausível é o que é consistente com os significados aparentes usados por adultos. A convenção e o contraste são aplicáveis a qualquer língua e idade: tanto as crianças quanto os adultos dependem dos mesmos para o funcionamento da linguagem (...). A TRANSPARÊNCIA DO SIGNIFICADO, A SIMPLICIDADE DA FORMA, E A PRODUTIVIDADE são indicadores para a aquisição da formação da palavra. Esses três princípios interagem na aquisição da formação de palavras.
- p. 37** A abordagem da RRG em aquisição da língua (...) rejeita a posição de que gramática é radicalmente arbitrária e então não pode ser aprendida, e afirma que ela é relativamente motivada (na visão de Saussure) semanticamente e pragmaticamente. Conseqüentemente, há informação suficiente disponível à criança na fala à qual ela está exposta, capacitando-a a construir uma gramática e, portanto, os tipos de estruturas lingüísticas autônomas sugeridos por Chomsky são desnecessários.
- p. 37** No princípio, uma criança está aprendendo um sistema semiótico, a cultura e, simultaneamente, ela está aprendendo os meios de aprendê-lo — um segundo sistema semiótico, a língua, que é intermediária na qual o primeiro é codificado.
- p. 37** As duas abordagens tomam posições muito diferentes no que realmente significa perguntar por que alguns aspectos de desenvolvimento lingüístico de uma criança são do jeito que são. Para os praticantes de RRG, a questão pode ser elaborada com mais detalhes como: *‘Podemos explicar as seqüências de desenvolvimento e as estratégias nos aspectos morfossintáticos da linguagem das crianças em termos da relação entre semântica, pragmática, e morfossintaxe, postulada na teoria lingüística?’* Para lingüistas sistêmicos, por outro lado, a questão seria *‘Podemos explicar as seqüências do desenvolvimento no potencial de significado na linguagem de uma criança em termos de funções para as quais a criança está usando aquela linguagem e os contextos nos quais a linguagem está sendo usada, e como a natureza de tais funções muda à medida que a criança cresce?’*
- p. 38** As teorias lingüísticas descrevem produtos. Porém, as descrições de produtos não incluem uma métrica para a descrição de mudanças de desenvolvimento nas formas ou nas funções. Ao mesmo tempo, as teorias de aquisição, como as teorias de uso da linguagem, são elaboradas com o intuito de registrar as propriedades dinâmicas da linguagem. Elas são

obrigatoriamente os modelos do processo. Tratam de mudança: crianças continuamente acrescentam elementos ao léxico, às modulações morfológicas, à estrutura, à função sintática e à pragmática do dia-a-dia. A sua língua está sempre em mudança. Além disso, como já vimos, as representações na compreensão e na produção são distintas. Compreendem de forma consistente, mais do que podem produzir.

- p. 49** A produção, portanto, revela apenas uma parte do quadro. Se mapearmos a aquisição a partir da produção somente, subestimamos, seriamente, o que as crianças sabem sobre a língua em geral.
- p. 56** Toda novidade na didática das línguas requer uma preparação, tanto das crianças quanto dos mestres. Sem isso, vale mais a pena retomar a tradição no ponto em que ela está.
- p. 57** O enriquecimento do vocabulário com sinônimos é sem dúvida necessário. Mesmo assim, não se deve insistir demais nesse sentido, pois se corre o risco de que o aluno conheça muitas dimensões de um domínio e não ter o léxico necessário em outros âmbitos, fazendo com que memorize unidades que não vão ser úteis, um esforço que pode ser direcionado à aquisição de um vocabulário diferente e ao conhecimento das relações que podem surgir entre significados.
- p. 58** Além do mais, como todo professor sabe, não basta ensinar a palavra, é preciso fixá-la, mostrando-a pelo contexto, tanto gráfico (as ilustrações de que acabamos de falar) como lingüístico; os dicionários didáticos, com a inclusão de inúmeras amostras de uso (principalmente exemplos) funcionam bastante nesse sentido, mesmo assim, não devem ser a única ferramenta em sala de aula.
- p. 58** O contexto em que uma palavra ou uma frase se encontram é importante no estabelecimento do significado preciso e da conotação desse contexto e isso é devidamente observado. Porém, é importante também em relação à capacidade de lembrar – um item encontrado em determinado contexto pode ser lembrado e, em outro contexto, esquecido. Isso se aplica ao “contexto da situação” – o local (lugar, pessoas, modo etc.) em que o texto é lido/ouvido e discutido.
- p. 59** A tradição de usar o dicionário em sala de aula carregou até pouco tempo três cargas pesadas: a falta de bons dicionários escolares, a dificuldade do professor para motivar os alunos a consultar o dicionário e a idéia errônea de que dava na mesma usar um ou outro dicionário, enfim, todos eram iguais.
- p. 59** Pretende-se com ele descobrir a existência de outro tipo de livros: os livros de consulta. Não são livros de leitura; não são tampouco livros didáticos; são livros utilizados como apoio, como fonte de informações. O dicionário é o livro com o qual mostramos ao aluno pela primeira vez que não tem como ficar em dúvida e que, sabendo consultar, sempre encontrará a resposta em um livro.

- p. 60** Quando adquirem a habilidade e a rapidez com a ordem alfabética, é preciso, com a ajuda do professor, descobrir o dicionário, observar como as informações são estruturadas, examinar os aspectos que compõem os artigos, compreender o significado dos símbolos e as abreviações usadas, observar as ilustrações e os painéis incluídos, bem como o apêndice gramatical, se tiver, e os tipos de informação do mesmo, pois somente é possível aproveitar do dicionário de forma conveniente ao conhecê-lo bem.
- p. 71** Na história das línguas, os dicionários foram as obras, que basearam a sua essência na explicitação do significado. Desde o surgimento dos primeiros dicionários em forma de listas de palavras com um número de significados e acepções, incrementados e aperfeiçoados com o decorrer do tempo, esses dicionários foram, com frequência, o resultado de aficionados ou de pessoas pouco profissionais, precisamente porque a sua elaboração era menosprezada ou deixada de lado pelos centros de saber, ou seja, as universidades (...). Não seria justo desprezar ou menosprezar o que já foi conquistado: os dicionários refletem um conjunto de trabalho, esforço, boa vontade e experiência de muitas gerações, mesmo não sendo sempre o resultado de cabeças e inteligências mais esclarecidas.
- p. 72** Lexicografia: Uma atividade profissional ou um campo acadêmico voltado para DICIONÁRIOS e para outras OBRAS DE REFERÊNCIA, com duas divisões básicas: a prática lexicográfica ou a ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS e a teoria lexicográfica ou a PESQUISA DE DICIONÁRIOS.
- p. 72** O objetivo da lexicografia é a elaboração de dicionários. Os dicionários tratam, entre outros, dos significados, sempre em mudança, de palavras.
- p. 75** Esta última estuda a história dos dicionários, a sua estrutura, a sua tipologia, a sua relação com outras disciplinas (lexicologia, sociolinguística, semântica, estatística e informática), a metodologia da sua elaboração e, dedica-se à crítica dos dicionários. Reflexões valiosas que, hoje em dia, chamam-se metalexicográficas, encontram-se em prólogos ou prefácios de alguns dicionários de outras épocas.
- p. 75** Se chamamos de *lexicografia* a prática científica que tem por objetivo confeccionar um dicionário (Wiegand, 1984,559), poderíamos chamar de metalexicografia toda atividade que faz do dicionário um objeto de reflexão e de pesquisa, mas que, por si, não visa à produção de dicionários. A crítica de um dicionário existente sempre foi um excelente momento de desenvolver de, forma metódica, idéias metalexicográficas.
- p. 76** Além de ocupar-se com a arte de elaborar dicionários e com os métodos de elaboração, a lexicografia, como disciplina linguística, não deve jamais esquecer os dicionários já existentes e deve estabelecer critérios muito nítidos para avaliá-los com precisão, com o objetivo de ser bastante crítica com os seus desvios. Ainda, em síntese, deve guiar com confiança os seus consultores e também os interessados na leitura, estes sendo muito mais

numerosos do que se imagina nesse mundo apaixonante, mas não sempre livre das armadilhas ou dos abismos, oferecidos pelos dicionários.

- p. 77** Cientes, pois, da importância desse aspecto da lexicografia prática, tendo em vista a falta de apoio existente para a mesma, e convictos da necessidade urgente de realizar um estudo crítico, sério e objetivo com o intuito de corrigir e melhorar essa prática, bem como revisar os métodos lexicográficos usados até o momento.
- p. 78** As primeiras necessidades às quais a lexicografia humanista respondeu eram as dos leitores e tradutores de textos antigos, somente depois é que os autores se voltaram para as línguas estrangeiras vivas. Com muita frequência, os produtos dessa lexicografia empírica se contentam em pôr em destaque palavras e expressões e suas traduções. São simplesmente *léxicos*, no sentido que os entendemos atualmente, quer dizer, listas de equivalências. Mas eles se distinguem das obras anteriores pelo fato de não serem mais adaptados de dicionários francês-latim e podem, assim, descrever de modo mais funcional o uso contemporâneo. Eles fundam uma tradição e representam um acúmulo de *savoir-faire* e de interrogações que permitem a aparição dos grandes dicionários do domínio francês no século XVII.
- p. 80** No final do século XV, houve a primeira grande revolução na lexicografia. O surgimento da imprensa contribuiu para a disseminação dos dicionários, obras de prestígio e também essenciais em múltiplos contextos. As novas técnicas que facilitaram a reprodução dos livros, junto com as novas tendências culturais prevalecentes na Europa, permitiram a expansão do leque de possibilidades no tocante ao conteúdo dos dicionários e, logo, as línguas vulgares começaram a ser divulgadas em lugares originalmente voltados a línguas clássicas.
- p. 79** Nebrija conhecia a tradição medieval contra a qual rebelou-se, conseguindo romper com a mesma e atacá-la. Portanto os seus dicionários são novos e originais apesar de terem traços dos antecedentes medievais. Mesmo assim, são livres de adornos inúteis ou de explicações prolixas. Permaneceram as informações de natureza enciclopédica, porém, não devido ao acúmulo de saberes característicos da época medieval, mas sim porque a separação, nos dicionários, do enciclopédico e do estritamente léxico é prática moderna; tanto que, hoje em dia, tal separação não ocorreu totalmente, talvez porque sejam inseparáveis. Ele conseguiu que a estrutura das entradas fosse uniforme como a das abreviações e da ortografia, uma uniformidade também evidente nas informações gramaticais e na lista das equivalências. A sua modernidade torna-se mais patente em relação ao *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias (1611).
- p. 81** Outra prática introduzida no século XIX foi a publicação de dicionários resumidos ou abreviados, reduzidos e de fácil manuseio – algo que nem sempre acontecia – e acessível aos estudantes. De quase todas as obras previamente citadas, versões abreviadas foram publicadas. Foi a partir

desses dicionários manuais que surgiu essa prática, muito comum hoje em dia.

- p. 81** Sem dúvidas, quando o ensino de línguas começou a ter um uso prático e imediato, tornou-se necessário que os dicionários saíssem dos centros de ensino para acompanhar os usuários nas viagens e nos negócios. Desse modo, o tamanho foi diminuído para facilitar o transporte e o manuseio, como aconteceu com o dicionário de Berlaimont e com muitos outros dicionários bilíngües e plurilíngües, mas não com todos.
- p. 81** Os princípios que guiaram a lexicografia do século XX podem ser resumidos em termos de precisão e de qualidade do trabalho, que leva em conta o âmbito da obra e o público alvo, gerando assim uma reflexão sobre o tratamento de termos de diversas épocas, de distintos níveis de língua e de distintas origens geográficas, evidente nos prefácios, cada vez mais técnicos, das obras.
- p. 81** As perspectivas para o futuro próximo são enormes e não é preciso ser vidente para perceber que o futuro dos dicionários não é mais o papel: não podem ser alheios às mudanças sociais e culturais que estamos vivenciando.
- p. 82** Nesse contexto, a identificação entre autores e obras torna-se cada vez menos aprofundada e, insensivelmente, a figura do lexicógrafo “profissional” é substituída pelo lexicógrafo “aficionado”, mais apto a comentar sobre os dicionários do que a trabalhar na sua elaboração.
- p. 82** O primeiro dicionário diretamente influenciado pelo desenvolvimento da lingüística histórica e dos trabalhos etimológicos. Isso se traduz pela presença, nos verbetes do Dicionário, de uma ilustração abundante do uso de citações historicamente situadas; é, de fato, uma das primeiras obras em que o leitor dispõe sistematicamente de atestações literárias datadas (...) Enfim, a recolha se distingue pela enorme riqueza de sua nomenclatura que compreende termos raros, literários, em desuso à época.
- p. 83** O país europeu ocidental em que a lexicografia prática teve mais progresso desde 1945 é, sem dúvida, a França. Esse progresso deve-se em parte ao fato de que cada vez mais, os dicionários são publicados apenas com uma finalidade bem definida, ou com poucas funções específicas mais do que dicionários que procuram servir a objetivos diversos.
- p. 84** Em 1982, publica-se o *Robert Méthodique*, dirigido por Josette Rey-Debove. A preocupação pedagógica que motiva a concepção desse novo dicionário é característica de um novo decênio durante o qual a oferta em matéria de dicionários para o público escolar se reforça e se diversifica. Sabe-se da predominância do *Larousse*, dentre os quais o *Nouveau Larousse des Débutants* retoma, em 1977, a continuação do *Larousse des Débutants*, que remonta ao pós-guerra. (...) Hachette se instala no mesmo segmento editorial ao lançar o *Dictionnaire Hachette Juniors* em 1980. Em 1984,

Nathan lança o *Dictionnaire Actif de l'École*, e no ano seguinte Bordas publica *Le Tour du Mot* (...) enquanto, na editora Larousse, sucedem-se duas obras complementares ao NDL: o *Minidébutant* (1986) e o *Maxidébutant* (1987), que disputam os leitores das escolas.

- p. 85** De acordo com o consenso universal *El Tesoro de la lengua castellana o española* é uma das chaves imprescindíveis para todos que queiram ter conhecimento da língua e da cultura espanhola das décadas em torno do ano 1611; é um mosaico complexo de notícias, de saberes, de crenças e da vida espanhola no início do século.
- p. 85** E, de repente, entre 1842 e 1853 brotou uma plethora de dicionários não acadêmicos: em 1842, o *Panléxico*, de Peñalver; em 1844, o *Diccionario*, de Labernia; em 1846, o *Nuevo diccionario*, de Salvá; em 1846-47, o *Diccionario nacional*, de Dominguez; em 1849, o *Diccionario enciclopédico*, da editora Gaspar e Roig, dirigido por Chao; e no mesmo ano, o *Diccionario*, da Sociedade Literária. Sem mencionar obras menores. Neste período há duas edições novas do dicionário acadêmico: a nona, de 1843, e a décima, de 1852.
- p. 85** A primeira pedra histórica do sistema data do reinado de Felipe V: é o chamado *Diccionario de autoridades*, publicado em seis volumes de 1726 a 1739. Essa primeira obra apresentou três características notáveis: 1^a, compôs-se inteiramente de um novo projeto; 2^a, todas as suas entradas e definições tinham como base amostras reais tirados do uso escrito; 3^a, essas amostras foram apresentadas de forma impressa, com a especificação de sua origem exata, após cada definição. (...) Com as vinte e poucas edições publicadas desde 1780 até 1992, o *Diccionario* cresceu visivelmente em termos de tamanho. As 46.000 entradas da primeira edição chegaram a 83.500 na última.
- p. 86** Continua, naturalmente, uma constante lexicográfica que chamarei, eufemisticamente, de tradicionalismo. Todos os dicionários, sem exceção, baseiam-se no léxico acadêmico e são poucos os que admitem isso. Por sua vez, as próprias contribuições de alguns são criticadas por outros: Núñez de Taboada é criticado sem piedade por Peñalver, e Dominguez, também sem escrúpulos, pela chamada Sociedade Literária. Dentro da estrutura dos verbetes produziu-se uma inovação, não assumida ainda durante uns trinta anos pela Academia: a supressão das equivalências latinas.
- p. 86** Com o qual a Academia pretendia chegar a um público em idade escolar, como declarava claramente no título, mas a execução da obra não foi correta, pois se partiu do dicionário grande, sem se deter nas necessidades reais dos destinatários, quando já havia no mercado outras obras de notável qualidade.
- p. 87** Uma nova maneira de conceber os dicionários surgiu com o intuito de suprir uma das maiores lacunas da lexicografia do espanhol: a presença de exemplos para seguir as definições e também o interesse em elaborar

algumas diretrizes de orientação escolar com critérios modernos, como aqueles existentes para outras línguas, particularmente o inglês, pois a didática de línguas é foco de grande atenção.

- p. 87** O surgimento do *Diccionario* de uso no contexto lexicográfico espanhol significou uma revolução. Foi algo realmente novo e original, não pelas características serem inteiramente inéditas, mas por elas aparecerem, pela primeira vez, de forma conjugada em uma organização unitária, constituindo uma verdadeira novidade. Um pequeno detalhe foi uma amostra externa de sua natureza pioneira: antecipar-se, em quase trinta anos, aos outros dicionários espanhóis na adoção, ou melhor, na restauração da ordem alfabética universal (sem a inclusão de ch e ll como unidades alfabéticas), usada pela Academia Espanhola até 1803 e restabelecida apenas em 1994 pelo X Congresso de Academias da Língua Espanhola.
- p. 88** Por sua vez, o que destaca essa obra é o seu objetivo renovador, que eu resumiria como um conjunto de três características: o conceito do dicionário como uma “ferramenta total” do léxico, a vontade de superar a análise tradicional das unidades lexicais e o objetivo de estabelecer uma separação entre o léxico usual e o léxico não usual. (...) O aspecto que se destaca mais no *Diccionario de uso del español* é a sua terceira característica: a revisão, de forma aprofundada, das definições tradicionais, sem dúvida, o aspecto mais desafiador, por ser mais pessoal, no trabalho do autor. Deve-se mencionar também a abundância de exemplos inventados para ilustrar as definições: um aspecto esquecido com muita frequência em nossos dicionários.
- p. 88** Os dicionários de cada editora agrupam-se em séries, assim formando o que podemos denominar uma família de dicionários. Provavelmente, muitos os ignoram, mas nessas famílias de dicionários, paradoxalmente, os benjamins são os mais desamparados. Em geral, a maior parte desses dicionários apresentam graves deficiências referentes aos princípios mais básicos da lexicografia.
- p. 88** No tocante à metodologia, tanto nos dicionários gerais quanto nos dicionários didáticos, observa-se pouco progresso. Na maioria, continua estabelecida a tradição da cópia dos diversos aspectos do conteúdo (nomenclatura, estrutura dos verbetes, estilo de definição etc.) ou a imitação referente a aspectos superficiais como a tipografia e o formato. Nessa maioria, a documentação continua sendo assistemática e pouco científica.
- p. 91** O momento não podia ser melhor: a implementação, em 1990, da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional, que concedeu uma importância decisiva ao ensino de língua, e a proposta de mudança na orientação constituíram um direcionamento de grande mudança para as editoras que desejavam contribuir eficazmente com a elaboração de novo material didático para todo o processo de reforma. (...) o novo modelo propôs um enfoque comunicativo e funcional cuja finalidade principal era capacitar os alunos com os recursos de expressão e compreensão dos usos lingüísticos e

comunicativos para permitir o uso adequado dos diversos códigos disponíveis em situações e contextos variados.

- p. 105** As editoras tradicionalmente dedicadas a dicionário esforçam-se todos os anos para apresentar novas obras, muitas delas com o título de **escolares**, mas todas elas mostram uma continuidade no estilo e na forma, com relação às obras mais amplas das quais procedem. Algo que, por outro lado, já foi analisado e criticado em outras ocasiões, pois não se trata, e é o que infelizmente acontece, de reduzir ou modificar uma obra mais ampla da mesma editora, mas sim de criar obras originais que, com espírito inovador, aproximem-se de forma apropriada do âmbito a que se destinam.
- p. 163** Primeiramente, entenderei *discurso definicional* de modo amplo e ambíguo, como “todo discurso que informa sobre o sentido”, que o faça de modo implícito ou explícito, seja falando-se das coisas, pela cópula com o verbo *ser*, seja falando dos signos, com verbos metalingüísticos como *significar, dizer, chamar*. Sendo a entrada do dicionário um signo determinado (com significante não variável), a leitura da definição da coisa é: tal coisa chamada X é um Y, e dessa definição de um objeto pode-se deduzir o significado e o signo que denomina.
- p. 164** Esse sistema produz uma definição oracional, uma predicação completa, o que ela não é comumente. Uma definição oracional é uma unidade natural de comunicação e veicula uma informação mais fácil de compreender. (...) Outra vantagem da definição oracional é a presença explícita do paradigma dos co-ocorrentes, o lexicógrafo faz, desse modo, evoluir a definição em direção a uma matriz de todos os exemplos, de todas as seqüências possíveis contendo a entrada.
- p. 165** O contexto em que se insere cada palavra é o que define em última instância o significado exato dado à palavra pelo usuário. Se o lexicógrafo tem por base esse contexto, evitará também cair em uma subjetividade excessiva, derivada de seu próprio idioleto e da intuição pessoal, que nem sempre é acertada. O contexto impõe a disciplina e o rigor que emanam do uso lingüístico; se tal fato parece inadequado, caberia perguntar qual a finalidade última da linguagem, se não a de utilizar as palavras com o valor que os falantes lhe dão na comunicação diária.
- p. 167** Os dicionários não costumam levar em conta os gramemas, a não ser que sejam os sufixos, ou seja, aqueles usados na derivação, e também elementos, prefixos, usados na composição. Todavia, não são todos os dicionários que os incluem, e quando sim, não abrangem todos, pois é uma tarefa enorme e a enumeração excede o tamanho dos dicionários. Ao mesmo tempo, o seu interesse não é tanto lexicográfico quanto lexicológico ou morfológico, mesmo que tais aspectos sejam fundamentais ao ensino e à aprendizagem de uma língua. A sua presença no dicionário constitui uma grande ajuda para os usuários que, com poucos elementos, têm informações suficientes para interpretar e formar muitas palavras novas de acordo com as regras gramaticais da língua, além de poder interpretar as lexicalizações desses elementos, particularmente, aqueles com raízes cultas como *super*,

tele, foto, ex etc., o que não acontece com outros gramemas, encontrados na formação de palavras.

- p. 168** Mesmo o lexicógrafo mais cuidadoso não pode negar que um pequeno desenho, às vezes, vale mais que um longo discurso...
- p. 169** Enfim, todo mundo está de acordo que a tipografia da entrada em letras minúsculas adapta-se melhor às crianças do que o emprego de maiúsculas, mesmo que as maiúsculas, nos dicionários, venham com seus acentos.
- p. 170** Além de suas encarnações editoriais particulares, “o” dicionário apresenta essa curiosa particularidade de ser um instrumento de aprendizagem e de ser pensado como norma. Realmente, trata-se de uma obra que se consulta principalmente para descobrir palavras desconhecidas, sentidos novos, mas também para conhecer o bom uso, a ortografia exata e os significados precisos das palavras. Ele conjuga uma função de descrição e uma função de prescrição. Representa então um papel normativo e deve refletir as verdades socialmente aceitas sobre as palavras. Além disso, o leitor tem tendência a julgar este tipo de obra como reflexo de uma norma única: é “o” dicionário e recorre a ele para determinar, por exemplo, a existência ou inexistência de uma palavra, enquanto as listas de palavras recenseadas, o que se chama de *nomenclaturas*, são muito diferentes.
- p. 219** O objetivo da fase anterior do trabalho de campo e das primeiras tentativas para conseguir informações é transformar os problemas preliminares em um conjunto de questões a partir do qual é possível extrair respostas teóricas, constituindo uma descrição narrativa de uma seqüência de fatos, um relato generalizado das perspectivas e das práticas de um grupo particular de atores ou formulações mais abstratas.
- p. 226** Na etnografia, deve-se decidir onde e quando observar, com quem conversar, e também qual informação registrar e como fazê-lo. Nesse processo não estamos apenas decidindo o que é relevante ou não para a pesquisa, mas também estamos extraindo várias amostras das informações disponíveis.
- p. 228** Os relatos produzidos pelas pessoas que constituem o objeto de estudo devem ser valorizados de forma igual aos relatos produzidos pelo pesquisador. Não devem ser menos valorizados como epifenômenos ou distorções ideológicas, nem tratados como “válidos em seus próprios termos” sem fazer considerações ou dar outras explicações que possam ir além. Mesmo sendo importante distinguir entre relatos solicitados e não solicitados, não se deve enfatizar demasiadamente essa distinção. Todos os relatos devem ser valorizados como fenômenos sociais que surgem ou são moldados em contextos particulares.
- p. 228** A compilação de notas de campo pode parecer uma atividade simples. Porém, como em qualquer passo do trabalho intelectual, requer cuidado e atenção aos detalhes e uma coleta satisfatória de notas deve considerá-los. É uma atividade que exige uma reavaliação contínua dos objetivos e

prioridades, bem como os custos e benefícios das diferentes estratégias a seguir. Desse modo, o conselho típico de “escrever o que você vê ou escuta” elege outros problemas importantes. Entre outras coisas, o etnógrafo deve decidir o quê escrever, como escrever e quando escrever.

- p. 249** Pode-se deduzir, em primeiro lugar, que a caótica situação em que se encontram os alunos, no que diz respeito a sua formação lexicográfica, se deve à falta de formação dos professores. Provavelmente, segundo estes, os dicionários mais utilizados são os que têm o maior número de palavras no menor tamanho possível, a despeito de outras considerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITCHISON, Jean. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.

AKHTAR, N.; TOMASELLO, M. "The Social Nature of Words and Word Learning" in GOLINKOFF, Roberta M. et al. *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford University Press, 2000.

ALLPORT, D.A.; FUNNEL, E. "Components of the mental lexicon" in *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. B.295, 397-410, Great Britain, 1981.

ALVAR EZQUERRA, Manuel. "Los diccionarios del español en Nuestros Dias" in *Cuadernos Cervantes*. Nº 11, Nov/Dec 1996, Madrid.

_____. *De Antiguos y Nuevos Diccionarios del Español*. Madrid: Arco, 2002.

_____. *La Enseñaza del Léxico y el Uso del Diccionario*. Madrid: Arcos, 2003.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1995.

BERENBLUM, A.; PAIVA, J. *Por uma Política de Formação de Leitores*. Brasília: MEC/SAEB, 2006.

BINON, J; VERLINDE, S. "Como Otimizar o Ensino e a Aprendizagem de Vocabulário de uma Língua Estrangeira ou Segunda?" in LEFFA, Vilson J. *As Palavras e Sua Companhia: O Léxico na Aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de Dicionários: Uma Introdução à Lexicografia*. São Paulo: EdUNESP, 2003.

BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento: De Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUTLER, Christopher S. *Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories*. Part 2: From Clause to discourse and Beyond. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Co, 2003.

CHANNELL, Joanna M. "Vocabulary Acquisition and the Mental Lexicon" in TOMASZCZYK, J.; LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. *Meaning and Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Co, 1990.

CLARK, Eve Vivienne. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press, 1993.

CLARK, Eve Vivienne. "Oferta do Adulto, Inferência da Criança e Apreensão: Prolegômenos a uma Descrição da Aquisição Lexical" In *Letras de Hoje*. Vol. 35, 33-54. Porto Alegre, dezembro de 2000.

CORREA, Letícia M. S. "Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos" in *D.E.L.T.A.* V.15, p.339-383,1999, Nº Especial.

COSERIU, E. *Princípios de Semântica Estrutural*. Madrid: Gredos, 1977.

CRAIS, Elizabeth R. "Mapeamento Rápido: Uma Nova Perspectiva Sobre a Aprendizagem de Palavras" in CHAPMAN, Robin, S. *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRYSTAL, David. "Concepts of Language Development: A Realistic Perspective" in YULE, William & RUTTER, Michael. *Language Development and Disorders*. Oxford: Mac Keith Press, 1987.

DEL RÉ, Alessandra. "A Pesquisa em Aquisição da Linguagem" in DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição da Linguagem: Uma Abordagem Psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIK, Simon C. *Gramática Funcional*. Madrid: North-Holland Pub. Co., 1981

FABER, Pamela F.; MAIRAL USON, Ricardo. *Constructing a Lexicon of English Verbs*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1999.

FAULSTICH, Enilde. *Lexicologia: A Linguagem do Noticiário Policial*. Brasília: Horizonte, 1980.

_____. "A Produção Lexicográfica no Brasil e suas Finalidades em Função do Público Alvo" in *Actes du Colloque Le Portugais, Langue Internationale*. Tenu les 4,5 et 6 juin 1993, Centre de langues patrimoniales, Université de Montréal, p.229-240,1993.

_____. *A Metalinguagem nos Dicionários para Crianças: O Uso em Sala de Aula*. Conferência proferida em Brasília em 16 de maio de 2001. (Inédito)

FÁVERO, Leonor L. et al. *Oralidade e Escrita: Perspectivas para o Ensino de Língua Materna*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. "Uma Reflexão sobre a Língua Oral e a Aprendizagem da Língua Escrita" in *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre : Ano VIII, nº 29, p.8-12, fev/abr, 2004, ArtMed,

GAUDIN, F.; GUESPIN, L. *Initiation à la Lexicologie Française: de la Néologie aux Dictionnaires*. Bruxelles: Duculot, 2000.

GOLINKOFF, Roberta M. et al. *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. Oxford University Press, 2000.

GOMES, Patrícia V. N. *O Aurélio com A Turma Da Mônica: O Mundo das Palavras em Cores - Análise Lexicográfica da Relação Imagem X Definição*. Comunicação na III Semana de Estudos Lexicais. Universidade de Brasília, outubro de 2003.

_____. "Prefácio", "Preâmbulo" e "Avant-Propos" em *Dicionários Escolares*. Comunicação na IV Semana de Estudos Lexicais. Universidade de Brasília, outubro de 2004.

GONÇALVES, Pépetua. (Org.) *Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e Formato de Estruturas de Subordinação*. Livraria Universitária, 1998.

HAENSCH, Günther. *Los Diccionarios del Español en el Umbral del Siglo XXI*. Ed. Universidad de Salamanca, 1997.

HAENSCH, Günther et al. *La Lexicografía: de la Lingüística Teórica a la Lexicografía Práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. "As Bases Funcionais da Linguagem" in DASCAL, Marcelo (Org.) *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. V. I, São Paulo: Global, 1978.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós, 1994.

HARTMANN, R.R.K. (ed.) *Lexicography: Principles and Practice*. Academic Press, 1983.

HATCH, E.; BROWN, C. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge University Press, 1995.

HAUSMANN, F.J. "Por une historie de la métalexigraphie" in F. Hausmann et al (Eds.) *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, I, Berlin-New York, W. de Gruyter, pp. 216-224, 1989.

HERNÁNDEZ, Humberto. *Los Diccionarios de Orientación Escolar: Contribución al Estudio de la Lexicografía Monolingüe Española*. Canarias: Universidad de la Laguna, 1989.

_____. "La Lexicografía Didáctica: Los Diccionarios Escolares del Español en el Último Cuarto de Siglo" in *Cuadernos Cervantes*. Nº 11, nov/dec 1996, Madrid.

ILARI, Rodolfo. *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Campinas: Papyrus, 2003.

KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolingüística*. São Paulo: Ática, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KIT, Chunyu. How does Lexical Aquisition Begin? A Cognitive Perspective. *Journal of Cognitive Science*. V.1, nº1, p.1-50, 2003.

PEREZ LAGOS, Manuel F. "Sobre Algunos Aspectos del Quehacer Lexicográfico" in *Estudios de Lingüística*. N.12, 163-179, Universidad de Alicante, España. 1988a.

_____. *Los Diccionarios Escolares de los Últimos Años. Una Nueva Lexicografía Didáctica?* in *Diccionarios, Frases, Palabras*. Universidad de Málaga. 1988b.

_____. *Definición y Diccionario*. Málaga. (Inédito)

LARA, Luis Fernando. *Teoría del Diccionario Monolingüe*. Colegio de México, 1996.

LEIRIA, Isabel. *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Teste de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001.

MAIRAL USON, Ricardo. "El Componente Lexicón en la Gramática Funcional" in BUTLER, C. et al. *Nuevas Perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

MALDONADO, Concepción. *El Uso Del Diccionario en el Aula*. Madrid: Arco, 1998.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Lélia E. *Em Buscas de Alternativas para a Entrada da Criança na Escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

MENYUK, Paula. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

MINGORANCE, Leocadio M. *El Modelo Lexemático-Funcional*. Universidad de Granada: 1998.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. "Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: Uma Relação Necessária?" in TACCA, M.C.V.R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Oxford University Press, 2004.

NUNES, José H. "Dicionarização no Brasil: Condições e Processos" in NUNES, J.H.; PETTER, M. *História do Saber Lexical e Constituição de um Léxico Brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Pontes, 2002.

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Mariângela R.; COELHO, Victoria W. "Lingüística Funcional Aplicada ao Ensino de Português" in CUNHA, Maria Angélica F.; OLIVEIRA, Mariangela R.; MATELOTTA, Mário E. (Orgs.) *Lingüística Funcional: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol.2: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2001.

PERRONI, Maria Cecília. "Sobre o Conceito de Estágio em Aquisição da Linguagem" in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Número 26, 7-16. Campinas, Jan/Jun, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

PNLD 2004. *Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª Séries. Vol. 4: Dicionários*. Brasília: MEC, 2003.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO ARAGONÉS, Josefina. "Usos Creativos del Diccionario en el Aula" in *Cuadernos Cervantes*. Madrid, Nº 11, nov/dec 1996.

PRETI, Dino. "Variação Lexical e Prestígio Social das Palavras" in PRETI, Dino (org.) *Léxico na Língua Oral e na Escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

RADHAY, R. A. *Narrativas de casais internacionais: identidade, voz e o outro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1999.

RANGEL, Egon O. *Dicionários no Ensino Fundamental: Para quê? Comunicação no III Encontro Nacional do GELCO*. UnB, outubro de 2006.

RANGEL, Egon; BAGNO, Marcos. *Dicionários em Sala de Aula*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

REY-DEBOVE, Josette. *Le Métalangage*. Paris: Armand Colin, 1997.

ROCHA, Luiz Carlos A. *Estruturas Morfológicas do Português*. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

ROCHA, Sandra L.R. *De uma Abordagem Funcionalista do Léxico do Grego Antigo para uma Aplicação Lexicográfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2000.

ROCKWELL, Elsie. "Os Usos Escolares da Língua Escrita" in *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, Cortez, FEV/ 1995, 58-95.

SÁNCHEZ, Aquilino. "Necesidad y Utilidad de los Corpus Lingüísticos em las Obras Lexicográficas" in *Cuadernos Cervantes*. Madrid, Nº 11, nov/dec 1996.

SCARPA, Ester Miriam. "Aquisição da Linguagem" in MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

SECO, Manuel. *Estúdios de Lexicografía Española*. Madrid: Gredos, 2003.

SELVA, Thierry. *Ressources et Activités Pédagogiques dans un Environnement Informatique d'Aide à l'Apprentissage Lexical du Français Langue Seconde*. Thèse de Doctorat. Université de Franche-Comté, France, 1999.

SILVA, Luciana F. P. *Estudo Crítico da Representação Visual do Léxico em Dicionários Infantis Ilustrados*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TACCA, Maria Carmen V. R. "Estratégias Pedagógicas: Conceituação e Desdobramentos com o Foco nas Relações Professor-Aluno" in TACCA, M.C.V.R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

TOMASZCYK, J.; LEWANDOWSKA-TOMASZCYK. *Meaning and Lexicography*. John Benjamins Company, 1990.

VERDELHO, Telmo. *As Origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino-Portuguesas*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.

_____. "Dicionários Portugueses, Breve História" in NUNES, J.H.; PETTER, M. *História do Saber Lexical e Constituição de um Léxico Brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Pontes, 2002.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se Ler na Escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIEIRA, J.A. "O Uso do Diário em Pesquisa Qualitativa" in *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: Vol. 5, 2002.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILLAR, Mauro S. "Dicionário Houaiss: Léxico e Atualidade" in HENRIQUES, C.C.; PEREIRA, M. T. G.(orgs.) *Língua e Transdisciplinaridade: Rumos, Conexões e Sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

WRIGHT, Jon. *Dictionaries*. Oxford University Press, 1998.

OBRAS LEXICOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Dicionário Ilustrado de Português*. São Paulo: Ática, 2004.

BOUTIN-QUESNEL, Rachel et al. *Vocabulaire Systématique de la Terminologie*. Cahiers de l'Office de la Langue Française. Québec, 1985.

FERREIRA, Aurélio B.H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. *MiniAurélio Escolar Século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Marina B. et al. *O Aurélio com a Turma da Mônica: O Mundo das Palavras em Cores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, M.B.; ANJOS, M. (Coords.) *Aurelinho: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.

HARTMANN, R.R.K.; JAMES, G. *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge, 1998.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINEZ-SOUSA, José. *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: Biblograf, 1995.

MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2005.

Meu Primeiro Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

Saraiva Júnior Ilustrado: Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANEXO I

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DF

ANEXO II

FICHAS DO MEC/PNLD PARA AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS DE TIPOS 1, 2 E 3

Atenção: Para salvar este arquivo, use o código do dicionário e o código do avaliador. Exemplo: **86754-DF7.doc**

PNLD 2007
FICHA DE AVALIAÇÃO
DICIONÁRIOS DE TIPO 1

CÓDIGO DO AVALIADOR	CÓDIGO DO DICIONÁRIO

SÍNTESE GERAL DA AVALIAÇÃO:

*Esta seção só deve ser respondida **depois** de concluída a análise. E consistirá ou numa recomendação (dicionários não excluídos) ou num parecer (excluídos). Em ambos os casos, com base nos resultados registrados na ficha.*



O CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO E OS DICIONÁRIOS DE TIPO 1

Os dicionários de Tipo 1 têm como destinatários os alunos dos dois ou três primeiros anos do EF, período em que se amplia e aprofunda o acesso inicial do aluno ao mundo da escrita e se processa a alfabetização *stricto sensu*. Essa etapa da escolarização envolve ao menos os seguintes processos (UFMG/CEALE, 2003):

- *Compreensão e valorização da cultura escrita;*

Em linhas bem gerais, este processo corresponde à entrada do aluno no mundo da escrita e à compreensão de seu funcionamento social e cultural próprio. Envolve o reconhecimento e o convívio com os diferentes vetores da cultura escrita: funções sociais, tipos de suporte (livros, jornais, revistas, prospectos...), espaços de circulação, gêneros discursivos, tipos de texto, determinações sociolingüísticas (como o reconhecimento das variedades associadas à escrita e dos valores e atitudes correspondentes) etc.

Nesse processo, é de fundamental importância que o aluno reconheça e desenvolva as práticas de letramento próprias da escola, assim como as competências e habilidades necessárias para o uso escolar da escrita nas séries iniciais.

- *Apropriação do sistema da escrita;*

Trata-se, agora, da compreensão, pelo aluno, do princípio alfabético da escrita (correspondências entre fonemas e grafemas) e das convenções gráficas que regulam a ortografia do português. Ao final do primeiro segmento do EF o aluno deve dominar as

regularidades de nossa ortografia e reconhecer suas irregularidades mais freqüentes, tanto na leitura quanto na escrita.

- *Leitura e produção de textos;*

As atividades de leitura e produção de textos têm lugar, nas séries iniciais, mesmo antes de o aluno dominar o sistema da escrita: práticas como a leitura compartilhada, inclusive de verbetes, e a escrita coletiva (com o professor como escriba da produção dos alunos) constituem parte significativa dos conteúdos curriculares. Progressivamente, essas práticas tornam-se cada vez mais individuais e autônomas; em geral, sem chegar a descartar totalmente a leitura compartilhada e a escrita coletiva, ao menos nas quatro ou cinco primeiras séries.

Nesse processo, a exploração do texto deve envolver, como parte tanto das estratégias necessárias de leitura quanto da compreensão e explicação do texto, o vocabulário.

- *Desenvolvimento da oralidade;*

Apesar de seus estreitos compromissos com a escrita, a escola também deve lidar com a oralidade. Quase todas as atividades didáticas a pressupõem como parte indissociável da interação em sala de aula e, portanto, também como instrumento de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, cabe à escola conhecer os tipos de discurso típicos das práticas didático-pedagógicas, tanto para questioná-los quanto para garantir o seu melhor funcionamento.

Além disso, também cabe à escola ensinar os usos escolares da linguagem oral, assim como os usos públicos e/ou mais formais e monitorados, envolvidos em situações sociais para as quais o aluno deve ser preparado, como entrevistas, exames, debates, exposições etc.

- *Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem;*

Embora o ensino de Língua Portuguesa, em todo o EF e, em particular, o seu primeiro segmento, persiga um objetivo predominantemente prático (o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno), a reflexão sobre a língua e a linguagem, principalmente no que diz respeito a aspectos envolvidos nesse objetivo, também são objetos de ensino/aprendizagem.

Conteúdos como as regularidades e irregularidades da ortografia, convenções da escrita, características lingüísticas de gêneros discursivos e de tipos de texto etc. fazem parte, portanto, do cotidiano do EF. E, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração do vocabulário deve-se fazer tanto no sentido do entendimento de texto e da expressão quanto da construção progressiva de uma representação plausível do léxico como um dos componentes da língua.

Considerando esse contexto, a avaliação de dicionários de Tipo 1 deve envolver, como uma de suas condições, uma resposta satisfatória às seguintes perguntas:

Que contribuição um dicionário pode dar às demandas didático-pedagógicas do ciclo inicial de alfabetização?

Como a organização e a apresentação física de um dicionário podem contribuir para a introdução do alfabetizando a esse gênero?

Os quesitos que compõem a ficha a seguir orientam-se nessa direção.

APRESENTAÇÃO DA FICHA

*A ficha de avaliação tem o objetivo de orientar a análise do parecerista, registrar os resultados e fundamentar a avaliação final. Compõe-se de 39 itens, divididos em sete grandes blocos, relacionados a aspectos básicos do dicionário, de forma a permitir uma análise ao mesmo tempo global e em detalhe, quantitativa e qualitativa. Para garantir essa dupla abordagem, em cada item, assim como em cada bloco, há campos marcados pelo sinal ►, a partir do qual devem ser escritos os comentários que visam justificar, documentar com exemplos e, finalmente, qualificar a resposta **SIM ()** ou **NÃO ()** dada ao quesito, articulando-o com os demais itens do bloco e, quando pertinente, aos dos demais blocos. Nesses comentários, não economize exemplos; e transcreva-os fielmente.*

I. EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA LEXICOGRÁFICA

1. SOBRE A EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA LEXICOGRÁFICA DA OBRA:

1.1 A proposta lexicográfica é explicitada de forma consistente?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------

Avalie a clareza e a adequação da linguagem utilizada, a propriedade das informações, a qualidade das referências teóricas, a precisão terminológica etc.



1.2 Informa o critério de seleção vocabular empregado?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------

Em caso afirmativo, informe, neste campo, qual é o critério, e posicione-se sobre a sua pertinência, do ponto de vista do ciclo inicial de alfabetização. Considere, ainda, a articulação deste quesito com o 1.5.



1.3 Indica o número total de entradas?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------

Em caso de omissão desse dado pelo dicionário, ou de dúvida quanto à veracidade da informação fornecida, faça um cálculo estimativo, baseando-se na média de verbetes por página.



1.4 Indica o número total de ilustrações?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------



1.5 É adequada para alunos do ciclo inicial de alfabetização?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------

Para responder esta questão, considere as demandas específicas desse ciclo, tais como explicitadas no texto introdutório a esta ficha. Verifique de que forma e em que medida a explicitação da proposta as considera.



1.6 Indica o tamanho e tipo de fonte empregada	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------



2. SOBRE AS ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR:

2.1 Há algum tipo de orientação ao professor?	SIM ()	NÃO ()	
2.1.1 Em caso afirmativo, estas orientações são claras, pertinentes e funcionais?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
2.2 Sugerem-se atividades práticas?	SIM ()	NÃO ()	
2.2.1 As atividades cobrem diferentes aspectos do funcionamento do léxico?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
▶			

3. SOBRE O GUIA DO USUÁRIO:

3.1 A obra traz um guia do usuário?	SIM ()	NÃO ()	
<i>Em caso afirmativo, avalie sua pertinência e qualidade, considerando os itens seguintes desta seção e outros aspectos possíveis.</i>			
▶			

3.2 A linguagem utilizada é adequada ao público a que se destina?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
<i>Qualquer que seja a resposta, dê exemplos e comente-os.</i>			
▶			

3.3 As informações do guia são claras e graficamente bem apresentadas?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
<i>Para responder esta pergunta, avalie em que medida a disposição gráfica das informações favorece a apreensão do formato do verbete e de outros aspectos gráficos típicos de dicionários.</i>			
▶			

3.4 O guia cumpre sua função de orientar o usuário?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
▶			

→ SÍNTESE DO BLOCO “EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA LEXICOGRÁFICA”

Nesta seção, avalie globalmente as informações que o dicionário dá sobre sua proposta lexicográfica. Verifique em que medida: 1) a explicitação da proposta é clara e informativa, no que diz respeito às características mais relevantes da macroestrutura e da microestrutura da obra; 2) as orientações para o professor são adequadas e oportunas; 3) o guia do usuário efetivamente ensina o aluno (e/ou o professor) a procurar as informações disponíveis no dicionário. Finalmente, considere que o papel da explicitação da proposta lexicográfica, assim como o do guia do usuário é muito relevante para o uso da obra em sala de aula. Assim, tanto as informações quanto o seu tratamento, nessas seções, devem atender a uma dupla exigência: a adequação da transposição didática e a pertinência pedagógica, do ponto de vista do ciclo inicial de alfabetização.

▶

II. CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA ESCRITA

4. O projeto gráfico-editorial preserva as características físicas do dicionário como um tipo particular de livro, no que diz respeito a:		
4.1 Formato compatível?	SIM ()	NÃO ()
4.2 Encadernação adequada?	SIM ()	NÃO ()
▶		

5. O projeto gráfico-editorial colabora para o reconhecimento do dicionário como gênero?	SIM ()	NÃO ()
5.1 A obra apresenta-se como “obra de consulta”?	SIM ()	NÃO ()
5.2 Individualiza graficamente os verbetes?	SIM ()	NÃO ()
5.3 A explicitação dos sentidos vem diferenciada graficamente, em relação aos demais componentes do verbete?	SIM ()	NÃO ()
5.4 A mancha gráfica está organizada em colunas?	SIM ()	NÃO ()
5.5 Há apêndices indispensáveis, como a lista completa de abreviaturas utilizadas?	SIM ()	NÃO ()
5.6 Há outros tipos de apêndices?	SIM ()	NÃO ()
6.6.1 São pertinentes?	SIM ()	NÃO ()
6.6.2 As informações são corretas?	SIM ()	NÃO ()

Ao responder a este quesito, verifique se as soluções propostas pela obra são adequadas ao nível do aluno.

▶

6. O projeto gráfico-editorial facilita a apreensão da estrutura da obra pelo aluno?	SIM ()	NÃO ()
6.1 Unidades, seções ou partes estão claramente delimitadas, por meio de recursos como:		
6.1.1 Cores?	SIM ()	NÃO ()
6.1.2 Separatrizes?	SIM ()	NÃO ()
6.1.3 Vinhetas?	SIM ()	NÃO ()

▶

6.2 Em obras que contêm campos temáticos, há recursos de busca tais como listas de palavras, remissões etc.?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
---	----------------	----------------	--------------------------

Ao responder este quesito, verifique se as soluções gráfico-editoriais propostas pela obra são adequadas ao nível do aluno.

▶

6.3 Há recursos de localização [por exemplo: dedeiras, palavras-guia etc.]?	SIM ()	NÃO ()
6.3.1 Estão bem evidenciados?	SIM ()	NÃO ()

▶

6.4 O projeto gráfico-editorial recorre a ilustrações que atraiam o aluno?	SIM ()	NÃO ()
▶		

6.5 As ilustrações contemplam satisfatoriamente a cultura e a realidade brasileiras?	SIM ()	NÃO ()
<i>Para responder esta pergunta, verifique se não há, no dicionário, um excesso de imagens referentes a culturas estrangeiras, em detrimento das que se referem à realidade brasileira (por exemplo, flora e fauna, tipos humanos, paisagens etc.). Exemplifique.</i>		
▶		

6.6 As ilustrações se distribuem equilibradamente na página?	SIM ()	NÃO ()
<i>Nesta pergunta, considere que páginas visualmente saturadas podem prejudicar a localização da informação pretendida, além de dificultar a leitura.</i>		
▶		

6.7 As ilustrações são de boa qualidade?	SIM ()	NÃO ()
<i>Ao responder esta questão, leve em conta aspectos como diversidade de recursos de expressão (fotos, desenhos, pinturas etc.), o uso do preto & branco e do colorido, a nitidez dos contornos, as proporções entre os elementos presentes numa mesma ilustração etc. Exemplifique.</i>		
▶		

7. A obra está livre de erros de paginação?	SIM ()	NÃO ()
<i>Nesta seção, considere que os erros de paginação e, em especial, a ordenação errada de um ou mais cadernos <u>comprometem o uso escolar da obra</u>. Dê todos os exemplos possíveis.</i>		
▶		

8. A impressão é nítida em todas as páginas?	SIM ()	NÃO ()
<i>Nesta seção, considere que a nitidez de impressão é um pré-requisito para a decodificação da escrita pelo aluno iniciante. Dê todos os exemplos possíveis.</i>		
▶		

9. A impressão está livre de falhas e borrões que impeçam a leitura de palavras?	SIM ()	NÃO ()
<i>Nesta seção, considere que falhas e borrões comprometem a leitura. Dê todos os exemplos possíveis.</i>		
▶		

10. O livro fica plano quando aberto?	SIM ()	NÃO ()
▶		

11. A encadernação resiste a manuseio intenso?	SIM ()	NÃO ()
▶		

12. O projeto gráfico-editorial está em conformidade com a	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------

proposta lexicográfica?		
<p><i>Ao responder este quesito, verifique o conjunto dos quesitos da seção II e compare com os registros do bloco anterior. Avalie, ainda, se as soluções propostas pela obra são adequadas ao nível do aluno.</i></p> <p>▶</p>		

→ **SÍNTESE DO BLOCO “CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA ESCRITA”**

<p><i>Ao fazer sua síntese, considere que, como suporte, um dicionário do Tipo 1 pode dar uma contribuição decisiva tanto para o acesso do aluno ao mundo da escrita quanto para o letramento escolar. Nesse sentido, procure avaliar o impacto positivo ou negativo que a apresentação física da obra pode causar junto ao aluno. E não esqueça de avaliar se, no conjunto, 1) a programação visual é motivadora e adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário; 2) a realização gráfica é isenta de problemas comprometedores.</i></p> <p>▶</p>
--

III. CONTRIBUIÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA

13. A obra inclui algum tipo de informação sobre o sistema da escrita?	SIM ()	NÃO ()
▶		

14. As entradas estão organizadas em ordem rigorosamente alfabética?	SIM ()	NÃO ()
▶		

15. Há recursos gráficos que evidenciem a cada passo a ordem alfabética? (Ex.: faixas nas margens direita e esquerda, reproduzindo o alfabeto e localizando a letra em que se está.)	SIM ()	NÃO ()
▶		

16. As entradas aparecem grafadas por extenso?	SIM ()	NÃO ()
▶		

17. A divisão silábica das entradas é indicada?	SIM ()	NÃO ()	
17.1 Em caso afirmativo, é feita sempre após a entrada por extenso?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
17.2 É indicada também nas entradas secundárias?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
17.3 Está corretamente indicada?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
▶			

18. A grafia das entradas e subentradas segue o VOLP?	SIM ()	NÃO ()
--	---------------	---------------

▶

19. Indica-se a maiúscula inicial, quando necessário?	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------

▶

20. O tamanho da fonte é satisfatório?	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------

▶

→ **SÍNTESE DO BLOCO “CONTRIBUIÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA”**

Ao fazer sua síntese, considere a íntima relação que se estabelece entre este bloco e o bloco II, inclusive no que diz respeito à realização gráfica do projeto editorial.

▶

IV. CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

21. A seleção lexical contempla campos temáticos relacionados ao cotidiano infantil?	SIM ()	NÃO ()
21.1 Seleciona adequadamente os itens incluídos?	SIM ()	NÃO ()
21.2 Contempla palavras de classes diversas?	SIM ()	NÃO ()
21.3 Contempla unidades maiores que a palavra (locuções, expressões idiomáticas)?	SIM ()	NÃO ()

▶

22. Há casos em que polissemia e homonímia são distinguidas? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------

▶

23. As acepções estão graficamente distinguidas?	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------

▶

24. O dicionário recorre a estratégias diversas de explicitação de sentido?	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------

Exemplifique.

▶

25. A sinonímia é empregada como uma estratégia complementar às demais?	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------

▶

26. A formulação instanciativa é empregada?	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------

26.1 É adequadamente formulada?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
---------------------------------	--------	--------	------------------

▶

27. As ilustrações são utilizadas como parte dessas diversas estratégias de explicitação do sentido?	SIM ()	NÃO ()
▶		

28. As ilustrações estão posicionadas junto ao verbete correspondente?	SIM ()	NÃO ()
28.1 Estão legendadas, de modo a estabelecer a relação com a respectiva acepção?	SIM ()	NÃO ()
▶		

29. Os enunciados que explicitam sentidos são sempre claros?	SIM ()	NÃO ()
29.1 Estão isentos de indução a erro?	SIM ()	NÃO ()
29.2 Estão isentos de preconceito?	SIM ()	NÃO ()
29.3 Incluem informações enciclopédicas, quando pertinentes?	SIM ()	NÃO ()
▶		

30. A obra recorre a exemplos com regularidade?	SIM ()	NÃO ()
30.1 Os exemplos estão claramente distinguidos, no verbete?	SIM ()	NÃO ()
▶		

31. Os exemplos são adequados e oportunos?	SIM ()	NÃO ()
▶		

→ SÍNTESE DO BLOCO “CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA”

▶

V. CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM

32. A obra explora relações entre os vocábulos?	SIM ()	NÃO ()
32.1 Sinonímia?	SIM ()	NÃO ()
32.2 Antonímia?	SIM ()	NÃO ()
32.4 Famílias de palavras?	SIM ()	NÃO ()
▶		

33. A obra fornece algum tipo de informação lingüístico-gramatical sobre os vocábulos?	SIM ()	NÃO ()
33.1 Classe das palavras?	SIM ()	NÃO ()
33.2 Gênero?	SIM ()	NÃO ()
33.3 Informação histórica?	SIM ()	NÃO ()
▶		

34. As informações lingüístico-gramaticais estão corretas?	SIM ()	NÃO ()
▶		

→ SÍNTESE DO BLOCO “CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DE ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM”

Nesta síntese, considere o conjunto das subsídios fornecidos pelo dicionário para a análise e a reflexão sobre a linguagem.



VI. CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

35. Há informações sobre a pronúncia das palavras, quando oportuno?	SIM ()	NÃO ()
35.1 A pronúncia indicada corresponde à realidade viva do português brasileiro?	SIM ()	NÃO ()

Ao responder esta pergunta, verifique se o dicionário tenta prescrever pronúncias irrealistas, como “colmêia”, “obsoleto”, “algôz” etc.



36. Há informações sobre o registro (formalidade/informalidade) das palavras?	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------



→ SÍNTESE DO BLOCO “CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL”



VII. CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

37. A obra contém elementos que colaboram para o processo de construção da cidadania? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------



38. Enunciados de explicação de sentidos e ilustrações estão isentos de estereótipos e preconceitos?	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------



39. Informações lingüístico-gramaticais estão isentas de preconceitos?	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------



→ SÍNTESE DO BLOCO “CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA”



Atenção: Para salvar este arquivo, use o código do dicionário e o código do avaliador. Exemplo: **86754-DF7.doc**

PNLD 2007
FICHA DE AVALIAÇÃO
DICIONÁRIOS DE TIPO 2 E TIPO 3

CÓDIGO DO AVALIADOR	CÓDIGO DO DICIONÁRIO	TIPO

SÍNTESE GERAL DA AVALIAÇÃO:

*Esta seção só deve ser respondida **depois** de concluída a análise. E consistirá ou numa recomendação (dicionários não excluídos) ou num parecer (excluídos), baseada nos resultados registrados na ficha.*



APRESENTAÇÃO DA FICHA

*A ficha de avaliação tem o objetivo de orientar a análise do parecerista, registrar os resultados e fundamentar a avaliação final. Compõe-se de 49 itens, divididos em quatro grandes blocos, relacionados a aspectos básicos do dicionário, de forma a permitir uma análise ao mesmo tempo global e em detalhe, quantitativa e qualitativa. Para garantir essa dupla abordagem, em cada item, assim como em cada bloco, há campos marcados pelo sinal ▶, a partir do qual devem ser escritos os comentários que visam justificar, documentar com exemplos e, finalmente, qualificar a resposta **SIM ()** ou **NÃO ()** dada ao quesito, articulando-o com os demais itens do bloco e, quando pertinente, aos dos demais blocos. Nesses comentários, não economize exemplos; e transcreva-os fielmente.*

I. EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA LEXICOGRÁFICA

1. SOBRE A PROPOSTA LEXICOGRÁFICA DA OBRA:

1.1 É explicitada de forma consistente?	SIM ()	NÃO ()
<i>Avalie a clareza da linguagem utilizada, a propriedade das informações, a qualidade das referências teóricas, a precisão terminológica etc.</i>		
▶		

1.2 Explicita o nível de escolaridade a que se destina?	SIM ()	NÃO ()
▶		

1.3 Explicita o critério de seleção vocabular empregado?	SIM ()	NÃO ()
▶		

1.4 Indica o número total de entradas?	SIM ()	NÃO ()
<i>Em caso de omissão desse dado pelo dicionário, ou de dúvida quanto à veracidade da informação fornecida, faça um cálculo estimativo, baseando-se na média de verbetes por página.</i>		
▶		

1.5 Indica o número total de ilustrações?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
▶			

1.6 Explicita o tamanho e tipo da fonte empregada?	SIM ()	NÃO ()
▶		

2. SOBRE O GUIA DO USUÁRIO:

2.1 A obra traz um guia do usuário?	SIM ()	NÃO ()
▶		

2.2 A linguagem utilizada é adequada ao público a que se destina?	SIM ()	NÃO ()
▶		

2.3 As informações são claras?	SIM ()	NÃO ()
2.3.1 São graficamente bem apresentadas?	SIM ()	NÃO ()
▶		

2.4 O guia traz informações suficientes para a orientação do usuário?	SIM ()	NÃO ()
▶		

→ SÍNTESE DO BLOCO “EXPLICITAÇÃO DA PROPOSTA LEXICOGRÁFICA”

<i>Nesta seção, avalie globalmente as informações que o dicionário dá sobre sua proposta lexicográfica. Verifique em que medida: 1) a explicitação da proposta orienta o professor quanto às características mais relevantes da macroestrutura e da microestrutura da obra; 2) o guia do usuário efetivamente ensina o aluno (e/ou o professor) a procurar as informações disponíveis no dicionário. Finalmente, considere que o papel da explicitação da proposta lexicográfica, assim como o do guia do usuário é muito relevante para o uso da obra em sala de aula. Assim, tanto as informações quanto o seu tratamento, nessas seções, devem atender a uma dupla exigência: a adequação da transposição didática e a pertinência pedagógica, do ponto de vista do Ensino Fundamental.</i>
▶

II. SELEÇÃO LEXICAL

*Antes de examinar individualmente cada quesito desta seção, verifique se a seqüência de vocábulos apresenta saltos arbitrários, especialmente quando deixam de fora da nomenclatura termos do vocabulário fundamental e/ou de interesse para o uso escolar. Tais saltos podem revelar ou ausência de critério na **seleção** dos itens ou orientação para usuários diferentes dos visados por esta Avaliação. Para isso, percorra uma seção alfabética inteira (por exemplo, a letra P). Deste modo, se a padrão se segue palrear, não constarão da obra vocábulos como padraço, padre, padronizar, pagar, página, pai, painel, paisagem, paixão, pajem, paladar, palavra, palco, paletó. Para localizar os saltos, compare a seqüência da obra em análise com a de um bom dicionário de referência. Indique a seção alfabética que você percorreu.*

3. SOBRE A NOMENCLATURA: A SEQÜÊNCIA DE ENTRADAS

3.1 A obra tem seções para todas as letras canônicas e não-canônicas (k, w, y)	SIM ()	NÃO ()
▶		

3.2 A obra está isenta de saltos arbitrários, na seqüência dos vocábulos?	SIM ()	NÃO ()
<i>Em caso de haver saltos, exemplifique-os e indique os vocábulos que deveriam constar da seqüência.</i>		
▶		

4. SOBRE A NOMENCLATURA: O CONJUNTO DE ENTRADAS

4.1 Inclui campos temáticos do cotidiano infantil (jogos, brincadeiras, alimentos, vestuário, higiene, instrumentos musicais, saúde, habitação, escola, esporte, plantas, animais, lazer, eletrodomésticos, meios de comunicação, transporte, artes e espetáculos etc.)? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
<i>Importante sobretudo para o Tipo 2</i>		
▶		

4.2 Inclui domínios discursivos especializados (direito, jornalismo, informática, filosofia, folclore, religião, lingüística, ecologia, educação, mitologia, ciências, artes, literatura, política etc.)? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
▶		
4.3 Inclui empréstimos lexicais recentes (e também não tão recentes)? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
▶		

4.4 Inclui regionalismos?	SIM ()	NÃO ()
4.4.1 Contempla a diversidade do território nacional? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
▶		

4.5 Inclui locuções e expressões idiomáticas (como entrada ou subentrada)? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
▶		

4.6 Inclui vocábulos pouco usados e/ou em desuso? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
▶		

→ **SÍNTESE DO BLOCO “SELEÇÃO LEXICAL”**

Nesta seção, faça todos os comentários complementares que se revelem necessários para justificar sua análise e para responder a seguinte questão:

O dicionário faz uma seleção lexical a) adequada para o público-alvo; e b) coerente com a explicitação de sua proposta lexicográfica?

Considere, também, que os dicionários de Tipo 2 podem/devem sacrificar alguns desses quesitos, desde que as omissões se justifiquem por critérios didáticos e/ou relacionados às características de um “dicionário de transição”, voltado para alunos recém-alfabetizados.

▶

III. MICROESTRUTURA

III.1 EXPLICITAÇÃO DOS SENTIDOS

5. SOBRE AS ACEPÇÕES

5.1 Contemplam-se diferentes acepções, em conformidade com o nível do público-alvo? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
<i>Ao justificar sua avaliação, considere que os dicionários do Tipo 2 podem/devem apresentar um conjunto limitado de acepções, desde que não omitam as acepções mais comuns.</i>		
▶		

5.2 Em caso afirmativo, as acepções são semanticamente distintas entre si?	SIM ()	NÃO ()
<i>Verifique se a obra trata como ‘acepção’ aquilo que é simplesmente uma ‘locução’. Por exemplo, se trata a locução ‘folha de rosto’ como ‘acepção’ de ‘folha’. A acepção diz respeito a diferentes sentidos de um mesmo vocábulo. No caso de ‘folha’, tem-se o sentido usado em botânica [folha de árvore] e o sentido usado em artes gráficas [folha de papel], que devem aparecer num dicionário como acepções distintas. Examine, também, se os verbetes não tratam como acepção o que é apenas uma extensão de sentido ou uma contextualização. Ex.: “juiz”, no sentido de “aquele que exerce o papel de árbitro numa competição esportiva”, não é uma acepção, mas uma contextualização de sentido.</i>		
▶		

5.3 As acepções estão graficamente distinguidas?	SIM ()	NÃO ()
<i>Em caso positivo, de que modo (cores, símbolos, formatação de fonte etc.)? O sistema adotado é sistemático e coerente?</i>		
▶		

6. SOBRE AS DEFINIÇÕES

6.1 A linguagem das definições se utiliza predominantemente de um vocabulário básico e freqüente, acessível ao público a que se destina? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------

Para os dicionários de Tipo 2, considere que este é um quesito fundamental.



6.2 Nomes próprios usados nas definições são explicados no corpo da própria definição? (Por exemplo: CALVINISMO – Sistema teológico da Reforma protestante, exposto e defendido pelo teólogo suíço João Calvino [1509-1564]).	SIM ()	NÃO ()
---	--------	--------



6.3 Os itens lexicais utilizados nas definições integram a nomenclatura da obra? (Por exemplo, se a obra define ‘canguru’ como ‘marsupial’, existe uma entrada para ‘marsupial’?) Exemplifique as lacunas, caso existam.	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------

Para os dicionários de Tipo 2, esta exigência dificilmente pode ser atendida, dada a limitação da nomenclatura.



6.4 Os enunciados definitórios apresentam caráter:		
6.4.1 analítico (por meio da indicação simultânea do gênero próximo a que pertence o item definido e das diferenças específicas que o caracterizam)?	SIM ()	NÃO ()
6.4.2 descritivo (por meio de uma descrição do referente)?	SIM ()	NÃO ()
6.4.3 ostensivo (por meio de indicação de casos típicos)?	SIM ()	NÃO ()
6.4.4 enciclopédico?	SIM ()	NÃO ()
6.4.5 metalingüístico?	SIM ()	NÃO ()

De que modo os tipos de enunciados listados acima se distribuem entre as classes gramaticais? (Por exemplo: há predomínio de definições analíticas para a classe dos substantivos?)



6.5 Os tipos de enunciados listados em 6.4 se apresentam de forma conceitualmente correta?	SIM ()	NÃO ()
--	--------	--------



→ SÍNTESE SOBRE AS DEFINIÇÕES

*Dê o maior número possível de **exemplos** de cada caso. **Justifique** sua avaliação positiva ou negativa, comentando a adequação e a eficácia de cada um dos tipos de enunciado, em relação aos tipos de palavra que definem.*

Para isso, verifique se os enunciados definitórios (Copi, 1974):

- 1. indicam as características essenciais daquilo que definem;*
- 2. evitam a circularidade;*

4. evitam ambigüidades e obscuridades;
3. são suficientes, nas informações e noções a que recorrem, para elucidar os sentidos correspondentes (ou seja: se não são nem excessivamente amplas [vaca: “ruminante”] nem excessivamente estreitas [calçado: “Cobertura de couro para o pé humano”]).
5. são formulados afirmativamente (“Uma definição não deve ser negativa quando pode ser afirmativa”. COPI, 1974)



7. SOBRE A FORMULAÇÃO INSTANCIATIVA

Designamos por “formulação instanciativa” a explicação do sentido constituída de um pequeno texto narrativo, que se vale das experiências concretas do cotidiano. Por exemplo: “noite Quando a noite chega, o Sol desaparece e o céu fica escuro e cheio de estrelas. A maioria das pessoas dorme durante a noite.”

7.1 Este tipo de formulação aparece na obra? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------

Em caso afirmativo, procure verificar em que tipo de vocábulo (classe gramatical) essa estratégia é mais utilizada.



7.2 Caso apareça, contribui para a explicitação do sentido? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
--	---------------	---------------	-------------------------

Para os dicionários de Tipo 2, essa estratégia de explicitação de sentidos pode ser bastante adequada. Nesses casos, avalie sua eficácia para o público-alvo.



8. SOBRE A SINONÍMIA

8.1 A sinonímia é empregada como uma estratégia de explicitação de sentido entre outras? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------

Embora faça parte das estratégias de explicitação dos sentidos de um vocábulo, a sinonímia não o define, constituindo-se, na verdade, na indicação de alternativas semânticas, no entanto sempre diferentes, em suas determinações (sociolingüísticas, discursivas etc.). Assim, espera-se que o dicionário não a empregue como estratégia exclusiva, nem mesmo predominante.

No entanto, a sinonímia é muito bem-vinda, quando registrada após as estratégias definitórias. Por outro lado, este é um recurso que, nos dicionários de Tipo 2, pode justificar-se para alguns tipos de palavras, especialmente as que demandariam definições complexas demais para o usuário pretendido.



9. SOBRE EXEMPLOS E ABONAÇÕES

9.1 Apresenta exemplos com regularidade? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------



9.2 Apresenta abonações com regularidade? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
--	---------------	---------------



9.3 Os exemplos são adequados, funcionais, pertinentes? Exemplifique.	SIM ()	NÃO () não se aplica()
9.4 As abonações são adequadas, funcionais, pertinentes? Exemplifique.	SIM ()	NÃO () não se aplica()

*Ao fazer sua avaliação, leve em conta que exemplos e abonações são fundamentais para a compreensão dos sentidos de um vocábulo, especialmente para alunos das séries iniciais. Para os destinatários do Tipo 2, os exemplos são **indispensáveis**. Nos dicionários de Tipo 3, as abonações, mais que os exemplos, são **desejáveis**.*



10. SOBRE AS IMAGENS

10.1 A obra apresenta ilustrações?	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------

*Ao fazer sua avaliação, leve em conta que as ilustrações, tanto as motivadoras como as funcionais, são **indispensáveis**, nos dicionários de Tipo 2, e ao menos **desejáveis** nos de Tipo 3.*



10.2 Em caso afirmativo, a seleção de itens ilustrados é pertinente? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
---	---------------	---------------	-------------------------

Verifique se as ilustrações funcionais se justificam, privilegiando tanto os itens mais distantes do cotidiano do aluno quanto os sentidos de mais difícil assimilação sem o recurso à imagem.



10.3 As ilustrações contribuem para a explicitação do sentido? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
---	---------------	---------------	-------------------------

Nesta seção, explique como, na maioria dos casos, as ilustrações contribuem para elucidar o sentido de um vocábulo.



10.4 As ilustrações estão posicionadas junto ao verbete correspondente?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
--	---------------	---------------	-------------------------



10.5 As ilustrações estão adequadamente legendadas, de modo a estabelecer a relação com a respectiva acepção?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
--	---------------	---------------	-------------------------



10.6 As ilustrações contemplam satisfatoriamente a cultura e a realidade brasileiras? Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
--	---------------	---------------	-------------------------

Para responder esta pergunta, verifique se não há, no dicionário, um excesso de imagens referentes a culturas estrangeiras, em detrimento das que se referem à realidade brasileira (por exemplo, flora e fauna, tipos humanos, paisagens etc.).



10.7 Outras culturas estão incluídas?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
▶			

10.8 Há equilíbrio na distribuição de texto e imagem na página?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
▶			

10.9 As ilustrações são de boa qualidade?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
<p><i>Ao responder esta questão, leve em conta aspectos como diversidade de recursos de expressão (fotos, desenhos, pinturas etc.), o uso do preto & branco e do colorido, a nitidez dos contornos, as proporções entre os elementos presentes numa mesma ilustração etc. Exemplifique.</i></p>			
▶			

11. SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

11.1 Os enunciados das definições e as imagens presentes na obra contribuem para a construção da cidadania no sentido de não exibir nem estimular nenhum tipo de discriminação ou preconceito?	SIM ()	NÃO ()
<p><i>Ao responder esta questão, verifique, além de definições preconceituosas, casos significativos em que o preconceito se manifesta pela omissão de verbetes. Por exemplo: no campo temático das religiões, o dicionário inclui cristianismo, mas não inclui outras religiões. Exemplifique.</i></p>		
▶		

11.2 As informações lingüístico-gramaticais estão isentas de preconceitos?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
<p><i>Para responder esta pergunta, verifique se a atitude do dicionário, em questões relacionadas à variação lingüística, em especial o ensino da norma-padrão, está em conformidade com as recomendações dos PCN, que estabelecem, como um dos objetivos gerais de “Língua Portuguesa” para o Ensino Fundamental, “conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado” (p. 41). Leve em conta o conjunto de quesitos, com destaque para o 21.</i></p>			
▶			

→ SÍNTESE DO BLOCO “EXPLICITAÇÃO DOS SENTIDOS”

Nesta seção, faça uma apreciação geral do perfil do dicionário, no que diz respeito às estratégias de explicitação dos sentidos. O dicionário recorre a várias delas? É eficaz, em

cada uma delas? Como se comporta, no conjunto? Colabora satisfatoriamente para elucidar os sentidos dos vocábulos, do ponto de vista das demandas e do nível de compreensão do aluno do Ensino Fundamental?



III.2 INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICO-GRAMATICAIS

12. Indica-se a classe gramatical de todas as entradas, principais e secundárias?	SIM ()	NÃO ()
--	---------------	---------------



13. Indicam-se categorias gramaticais como gênero, transitividade etc.?	SIM ()	NÃO ()
--	---------------	---------------



14. No caso de se usar uma nomenclatura diferente da NGB, este uso vem indicado claramente?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
--	---------------	---------------	-------------------------



15. Indicam-se irregularidades na flexão?	SIM ()	NÃO ()
--	---------------	---------------



16. Indica-se a pronúncia completa de todos os empréstimos com grafia não aportuguesada?	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------

16.1 Essa indicação é feita com um sistema de transcrição adequado e consistente?	SIM ()	NÃO ()	NÃO SE APLICA ()
--	---------------	---------------	-------------------------



17. Não havendo a indicação da pronúncia para todas as palavras, ela está indicada para as palavras cuja pronúncia culta possa suscitar dúvidas?	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------

Verifique se o dicionário considera como “pronúncia culta” determinadas prescrições de ortoépia que não correspondem à realidade da língua culta brasileira contemporânea, como por exemplo “coéso”, “obsoleto”, “colmêia”, “algôz” etc., mas que figuram quase invariavelmente nas gramáticas normativas.



18. Indica-se a divisão silábica para todas as entradas?	SIM ()	NÃO ()
---	---------------	---------------



19. A divisão silábica é apresentada separada da palavra-entrada?	SIM ()	NÃO ()
--	---------------	---------------



20. Indica-se a sílaba tônica? (Em caso afirmativo, explique de que modo se faz a indicação.)	SIM ()	NÃO ()
▶		
21. As entradas secundárias estão divididas em sílabas?	SIM ()	NÃO () NÃO SE APLICA ()
▶		
22. A divisão silábica está correta?	SIM ()	NÃO ()
▶		
23. Apontam-se as variações na divisão silábica?	SIM ()	NÃO ()
▶		
24. A grafia das palavras segue o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa?	SIM ()	NÃO ()
▶		
25. Variantes gráficas estão indicadas?	SIM ()	NÃO ()
▶		
26. Os empréstimos não aportuguesados são assinalados, de modo a indicar ao leitor que tais termos seguem convenções ortográficas diferentes das do português?	SIM ()	NÃO ()
▶		
27. As convenções gráficas que assinalam empréstimos se diferenciam das empregadas com outros fins, como, por exemplo, a indicação da sílaba tônica?	SIM ()	NÃO ()
▶		
28. Quando necessário, indica-se o registro de uso do vocábulo (figurado, formal/informal, popular, chulo, vulgar, poético, regional etc.)?	SIM ()	NÃO ()
▶		
29. Faz-se a indicação quando o vocábulo pertence a um domínio de conhecimento específico?	SIM ()	NÃO ()
▶		
30. As indicações mencionadas de 26 a 29 são feitas de modo sistemático e consistente?	SIM ()	NÃO ()
▶		
31. Há remissões ou notas explicativas que mostram diferentes relações entre vocábulos? (Por exemplo:	SIM ()	NÃO ()

ascendência/descendência; genitor/progenitor; bom/mau; pátria/nação/país etc.). Exemplifique.		
▶		

32. Há outras informações que contribuam para a qualidade da obra? (Por exemplo: etimologia, história da palavra, formação da palavra, derivados, família de palavras etc.). Exemplifique.	SIM ()	NÃO ()
▶		

33. As informações lingüístico-gramaticais são corretas?	SIM ()	NÃO ()
▶		

→ **SÍNTESE DO BLOCO “INFORMAÇÕES LINGÜÍSTICO-GRAMATICAIS”**

Dê especial atenção à correção das informações. Indique em quais aspectos o dicionário tem melhor/pior rendimento. Por exemplo: as informações gramaticais podem ser corretas e adequadas, enquanto as marcas de uso, ou as formas de remissão, apresentam deficiências de vários tipos.

▶

IV. REALIZAÇÃO GRÁFICO-EDITORIAL

Esta seção visa verificar se as soluções gráfico-editoriais realizam satisfatoriamente a proposta lexicográfica da obra.

34. A obra conta com um resumo gramatical?	SIM ()	NÃO ()
34.1 É de boa qualidade?	SIM ()	NÃO ()
▶		

35. A obra conta com um resumo ortográfico?	SIM ()	NÃO ()
35.1 É de boa qualidade?	SIM ()	NÃO ()
▶		

36. Há uma tabela completa das abreviaturas utilizadas na obra?	SIM ()	NÃO ()
▶		

37. Há apêndices de caráter lingüístico?	SIM ()	NÃO ()
37.1 São de boa qualidade?	SIM ()	NÃO ()
▶ <i>Identifique os apêndices</i>		

38. Há apêndices de outro tipo?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------

Em caso positivo, descreva esses apêndices e avalie sua pertinência didática.



39. A obra está livre de erros de revisão (paginação, pontuação, repetição de verbete, numeração das acepções, grafia de palavras etc.)?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------

Nesta seção, considere que um número significativo de problemas, ou alguns poucos casos de extrema relevância, comprometem o uso escolar da obra. Dê todos os exemplos possíveis, e comente o seu impacto para o rendimento didático-pedagógico do dicionário.



40. Indica-se a maiúscula inicial, quando necessário?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------



41. O tamanho da fonte é satisfatório?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------



42. O espaço entre as letras e entre as linhas é satisfatório?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------



43. A impressão é nítida em todas as páginas?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------

▶ *Verifique a espessura do papel*

44. A impressão está livre de falhas e borrões que impeçam a leitura de palavras?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------



45. O livro fica plano quando aberto?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------



46. A encadernação é resistente a manuseio intenso?	SIM ()	NÃO ()
--	----------------	----------------



47. Há recursos adicionais para a localização das seções do dicionário, como cor ou dedeiras no corte frontal?	SIM ()	NÃO ()
---	----------------	----------------



48. Há recursos adicionais para a localização da página de um verbete?	SIM ()	NÃO ()
▶		

49. Há recursos adicionais para a localização de informação no verbete, tais como o emprego de diferentes tipos de letra ou de cores?	SIM ()	NÃO ()
▶		

→ **SÍNTESE DO BLOCO “REALIZAÇÃO GRÁFICO-EDITORIAL”**

Avalie de forma global a qualidade da realização gráfico-editorial e sua adequação à proposta lexicográfica da obra e ao público-alvo, especialmente no caso dos dicionários de Tipo 2.

▶

ANEXO III

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR AO USAR O DICIONÁRIO: O CASO DO *FÓRUM DE PROFESSORES DO CESPE/UnB*

Com o intuito de constatar o atual nível de conhecimento dos professores de Ensino Fundamental do DF e refletir acerca do uso do dicionário em sala de aula, decidiu-se, ao invés de ir a escolas e aplicar instrumentos de coleta de dados como por exemplo, questionários e entrevistas, elaborar um fórum de discussão sobre o tema, somando conhecimentos teóricos, acadêmicos à prática pedagógica dos professores. Esse fórum de reflexão e debate tomou o formato de um curso de extensão da Universidade de Brasília e foi realizado no segundo semestre do ano de 2005.

III.1 ESCOLHA DO PROBLEMA

Para a realização do curso “O Uso do Dicionário em Sala de Aula no Ensino Fundamental” havia a necessidade de estabelecer um problema a ser investigado, que norteara tanto a metodologia quanto o material a ser produzido. O objetivo desse curso era estabelecer contato com a realidade escolar, por meio das “vozes” dos professores de ensino fundamental. De certa forma, o problema já havia sido constatado quando da aplicação do questionário a professores de Ensino Fundamental do DF: a maioria demonstrou pouco ou nenhum uso do dicionário em sala de aula.

Segundo Hammersley & Atkinson (1994:46),

El objetivo de la fase anterior al trabajo de campo y la de los primeros intentos por conseguir información, es convertir los problemas preliminares en un cuerpo de cuestiones a partir del cual se pueden extraer respuestas teóricas, ya consistan éstas en una descripción narrativa de una secuencia de hechos, en un relato generalizado de

las perspectivas y prácticas de un grupo particular de actores o en formulaciones teóricas más abstractas.

Obtiveram-se então, duas perguntas básicas que impulsionaram o curso e que revelavam preocupações didático-pedagógicas, mas também outras de cunho cognitivo, como o processo de aquisição lexical:

- Quais são as dificuldades apresentadas pelos professores para que haja uso sistemático do dicionário em sala de aula?
- Quais técnicas são possíveis/mais adequadas para o uso lúdico do dicionário em sala de aula?

III.2 ESCOLHA DO LOCAL

O âmbito escolhido para a realização do curso foi o *Fórum Permanente de Professores* do CESPE/UnB. Esse Fórum se inscreve no *Programa Interação* entre a Universidade de Brasília e os Ensinos Médio e Fundamental do DF.

O Fórum Permanente de Professores promove cursos de formação continuada, os quais são sempre voltados aos interesses dos professores dos ensinos médio e fundamental, consolidando a concepção de trabalho conjunto e de apoio, com rica troca de experiências, com implicações mútuas para a melhoria da qualidade de ensino. Desde 1996, já foram oferecidos mais de 400 cursos, que tiveram participação de mais de quatro mil professores, predominantemente da rede pública e das escolas particulares do DF e do Entorno.²²

O *Interação* é um programa que se divide em quatro núcleos básicos: Fórum Permanente de Professores, Fórum Permanente de Estudantes, Fórum Permanente de Pais e Sala dos Professores. Cada um desses núcleos possui suas especificidades e objetivos próprios, dentro de atribuições pedagógicas:

²² Informações disponíveis em <http://www.cespe.unb.br/interacao/FPP/fpp-oque.htm>, acessado em 16 de março de 2006

O Programa de Interação com os Ensinos Médio e Fundamental configura-se como de grande importância para o desenvolvimento das atividades de implementação da melhoria do processo seletivo sob responsabilidade da UnB/CESPE, com reflexos diretos e relevantes no que tange à qualidade de ensino nos níveis básico e superior. A criação da Subcoordenação do Programa de Interação com o Ensino Médio deu-se por meio do ATO DA REITORIA N.º 1.129/96, sendo suas atribuições sintetizadas a seguir: a. atuar junto à rede de escolas que ministram o ensino médio; b. possibilitar a realização de cursos voltados aos interesses dos professores secundários, consolidando a concepção de trabalho conjunto e de apoio; c. realizar estudos com vistas ao aprimoramento das avaliações, preservando o conteúdo programático dos níveis de ensino envolvidos; d. sugerir modificações que contribuam para a melhoria dos sistemas de acesso ao ensino superior.²³

Optou-se pela realização do curso junto ao Interação, em primeiro lugar, por sua política de atendimento ao público escolar do DF, oferecendo o acesso de professores ao ambiente universitário, com fins de aprimoramento e troca de experiências pedagógicas. E, em segundo lugar, o curso teria um respaldo institucional, o que seria importante para esta pesquisa.

A partir do edital para o ano de 2005, inscreveu-se a proposta de curso sob o título “O Uso do Dicionário em Sala de Aula no Ensino Fundamental”, previsto para o 2º semestre de 2005. Após a aprovação da proposta, procedeu-se à elaboração do curso.

A Escola de Extensão da UnB foi a responsável pela divulgação do curso e inscrição dos interessados, bem como pelo recolhimento da taxa de R\$ 25,00. Da mesma forma, coube a ela a emissão dos certificados de conclusão do curso.

²³ Informações disponíveis em <http://www.cespe.unb.br/interacao/infointeracao.htm>, acessado em 16 de março de 2006.

III.3 METODOLOGIA DO CURSO

O curso foi inteiramente presencial, perfazendo um total de 40h/a, divididas em 10 encontros de 4h/a, cada. O período das aulas foi de 22/09 a 24/11 de 2005, sempre no AT 100 do Pavilhão João Calmon. Os encontros tinham início às 14h e término às 17h30.

As aulas foram planejadas para seguirem sempre um padrão: explanação teórica e aplicação prática das discussões e exposição orais. Assim se organizaram todos os encontros, os quais contaram com a efetiva participação de 20 alunas. Para cada aula, houve a produção de material textual, com os principais tópicos abordados durante as aulas, bem como referências bibliográficas e exercícios. Esse material era fornecido semanalmente pelo CESPE. Além dele, dispunha-se de retroprojeter para todas as aulas, nas quais também era usado.

As aulas finais foram dedicadas à elaboração, em grupo, de atividades a serem desenvolvidas com o dicionário em sala de aula e à troca de experiências do cotidiano pedagógico sobre técnicas e dinâmicas utilizadas no ensino do léxico.

III.4 PERFIL DAS PROFESSORAS

Houve a inscrição de vinte professoras do DF. No primeiro encontro, preencheu-se uma ficha individual, na qual foram contemplados os seguintes itens:

- Grau de formação
- Área de formação
- Instituição de origem
- Escola em que trabalha
- Tempo de magistério
- Perspectivas para o curso

Pôde-se estabelecer o seguinte perfil da turma:

- i) A maioria das professoras tem curso superior completo em Letras, apenas duas professoras cursaram Pedagogia;
- ii) A formação superior se deu em instituições privadas, apenas oito professoras freqüentaram uma universidade pública;
- iii) Quanto ao trabalho em sala de aula, metade das professoras trabalha em escolas da SEDF, enquanto a outra metade divide-se entre professoras de escolas privadas e professoras ainda em formação, sem experiência profissional;
- iv) Dessas professoras que atuam efetivamente no ensino, grande parte tem mais de cinco anos de experiência de regência em sala de aula.

A respeito das perspectivas apresentadas por escrito pelas professoras no primeiro encontro do curso, salientam-se cinco tópicos recorrentes em seus textos. O primeiro deles diz respeito ao desejo de conhecer o dicionário; seguido do desejo de aprender estratégias de uso do dicionário; o terceiro anseio é o de saber como ajudar os alunos a trabalharem com o dicionário; o quarto é o de melhorar suas aulas; e, por fim, o desejo de enriquecer sua formação profissional ou acadêmica.

O quadro seguinte apresenta as informações oferecidas pelas professoras no preenchimento da ficha individual.

QUADRO 9 – PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO FÓRUM DE PROFESSORES

NOME	GRAU DE FORMAÇÃO	AREA DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	ESCOLAEM QUE TRABALHA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	PERSPECTIVAS
Andresa	Cursando Superior	Letras	Privada	----	----	Aprender a usar o dicionário
Aurenilda	Superior	Pedagogia	Pública	Pública	09 anos	Obter sugestões práticas para o cotidiano escolar
Débora	Superior	Pedagogia	Pública	Pública	13 anos	Aprender a lidar com esse pequeno “monstro”
Elizete	Superior	Letras	Privada	Pública	01 ano	Bom aproveitamento de todos os assuntos abordados
Eriana	Superior	Letras	Privada	Pública	01 ano	Aprimorar os conhecimentos para colocá-los em prática, auxiliando os alunos
Evani	Cursando Superior	Letras	Privada	----	----	Aprender o uso do dicionário
Fabiana	Superior	Letras	Privada	Privada	12 anos	Aumentar os conhecimentos quanto ao uso do dicionário
Francimar	Superior	Letras	Pública	Pública	05 anos	Descobrir estratégias para o uso do dicionário em sala de aula
Francisca Renata	Cursando Superior	Letras	Privada	----	----	Aprender a como ensinar os alunos a manusear o dicionário
Geni	Superior	Letras	Privada	Pública	22 anos	Aprender a interpretar o dicionário e aplicar de forma dinâmica em sala de aula
Helen	Cursando Superior	Letras	Privada	----	----	Aprimorar as técnicas de uso do dicionário

Jacyane	Cursando Superior	Letras	Privada	Privada	04 anos	Aprender sobre o uso do dicionário para aplicá-lo de forma correta e proveitosa
Karla	Superior	Letras	Pública	Pública	09 anos	Aprender sobre aquisição lexical, organização de dicionários e tipologia
Luciene	Superior	Letras	Pública	Pública	09 anos	Sugestões práticas e reflexões sobre a utilização do dicionário em sala de aula
Maria da Conceição	Superior	Letras	Pública	Pública	18 anos	Conhecer técnicas de confecção de minidicionários em sala de aula e novas abordagens utilizando o dicionário
Priscila	Cursando Superior	Letras	Privada	Privada	06 anos	Melhorar as aulas de Língua Portuguesa
Sandra Siqueira	Superior	Letras	Privada	Pública e Privada	10 anos	Descobrir mais sobre o universos dos dicionários
Tatiana	Superior	Letras	Privada	Privada	05 anos	Aprender a utilizar o dicionário e motivar os alunos a utilizá-lo.
Teruco	Cursando Superior	Letras	Privada	----	----	Conhecer um assunto sobre o qual nada sei
Thais	Superior	Letras-Tradução	Pública	Pública	05 anos	Levar os alunos a consultar um dicionário de forma prazerosa e aprender exercícios com o uso do dicionário

III.5 REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES: O DIÁRIO ETNOGRÁFICO

Para o registro das atividades desenvolvidas nas 40h/a do curso, optou-se por uma abordagem etnográfica, baseada na observação e escrita dos fatos ocorridos durante cada encontro. Entende-se aqui a etnografia como Radhay (1999:23):

A etnografia não é apenas uma metodologia em si, mas um processo complexo de registrar, redigir e construir as experiências e os dados do trabalho de campo. É um processo de integração de múltiplas perspectivas, vozes e significados para desenvolver a reflexão. A etnografia, ora como estratégia na coleta de dados, ora como gênero textual (uma narrativa) não pretende criar ou reforçar estereótipos.

Desse modo, o objetivo desse registro dos acontecimentos durante o curso era a sistematização da construção do texto sobre o curso, tido aqui como um trabalho de campo. Era a possibilidade de gerar minha própria reflexão acerca do desenvolvimento das interações entre as professoras e mim, entre o dicionário (como objeto virtual) e as professoras.

Fica evidente que o olhar sobre esses escritos tinha caráter eminentemente qualitativo. Em momento algum foram empregados instrumentos de análise quantitativa. Essa escrita acabou por configurar-se como um diário etnográfico, no qual era escrita semanalmente a íntegra das trocas, conversações, questionamentos, dúvidas e contribuições pessoais ocorridas em cada encontro. Normalmente, esse diário era feito imediatamente após o término da aula, quando todas já haviam ido embora. Esse procedimento tinha o intuito de evitar a perda da riqueza de detalhes e baseou-se na recomendação teórica que diz:

En etnografía, se debe decidir donde y cuando observar, con quién conversar, así como qué información registrar y cómo hacerlo. En este proceso no sólo estamos decidiendo lo que es o no relevante para la investigación, también estamos extrayendo varias muestras de la información disponible (Hammersley & Atkinson, 1994:59).

Para Vieira (2002:93), “a escrita diária de anotações e de comentários críticos permite ao (à) pesquisador(a) recuperar com precisão acontecimentos passados ao longo do processo discursivo que, de outro modo, passariam despercebidos. Assim, a leitura dos diários enseja novos aspectos a serem observados e, ao mesmo tempo, conduz ao reajustamento do foco de análises qualitativas.” Sobre a origem dessa metodologia de registro etnográfico, Vieira (2002:96) relata que:

Os estudiosos em aquisição da linguagem foram os primeiros a descobrir o valor do diário para pesquisas longitudinais em linguagem. Crianças pequenas foram acompanhadas em seu desenvolvimento lingüístico desde a produção das primeiras palavras. Os pesquisadores que usaram diários para registro do desenvolvimento da linguagem das crianças, segundo Ingram (1992), faziam registros diários da produção e da incorporação de novas palavras ao inventário lexical dos pequenos aprendizes.

Ressalta-se que essa metodologia foi possível e adequada, tendo em vista uma combinação de dois fatores: grupo pequeno de participantes e limite de tempo pouco extenso. Essa combinação faz com que o diário seja facilmente vislumbrado em sua totalidade, favorecendo a posterior análise dos fatos, tendo em vista a rápida recuperação das informações nele contidas.

Ainda foram incluídos nesse diário, como apêndices, os registros feitos pelas próprias professoras, em dois momentos: no primeiro encontro, quando manifestaram suas expectativas perante o curso e no último encontro, quando fizeram uma avaliação subjetiva do curso, visto que já haviam feito uma avaliação objetiva para o CESPE.

Para Hammersley & Atkinson (1994:141), esses registros, em hipótese alguma, podem ser menosprezados, uma vez que as professoras eram membros ativos e constitutivos de todo o processo de elaboração de construção do “saber” sobre o uso do dicionário em sala de aula:

Los relatos producidos por las personas que constituyen el objeto de estudio deben ser valorados exactamente de la misma forma que aquellos producidos por el investigador. No deben ser infravalorados como epifenómenos o distorsiones ideológicas, ni tratados como 'válidos en sus propios términos' sin hacer consideraciones o explicaciones que vayan más allá. Además, aunque a veces es importante distinguir entre relatos solicitados y no solicitados, no se debe exagerar demasiado esta distinción. Todos los relatos deben ser analizados como fenómenos sociales que ocurren o son moldeados en contextos particulares. Esto no sólo enriquecerá directamente el conocimiento sociológico, también ayudará a despejar los riesgos de invalidez que necesitamos considerar al interpretar la información conseguida en un relato.

Os registros eram feitos à mão, em cadernos ou blocos de anotação e, posteriormente, eram digitados. Na maioria das vezes, o momento da digitação enriquecia as notas manuscritas. Assim, embora o diário digitado esteja mais "formal", também apresenta maior riqueza de dados. Por vezes, essa transposição de texto chegava a ser penosa, no sentido do receio da perda de informações importantes. Restava a dúvida de ter registradas informações irrelevantes para o processo de análise. Na incerteza, manteve-se tudo o que se podia. Na medida do possível, manteve-se o tom pessoal, sem exageros. Ademais, não se podia furtar ao fato de que quem escrevia o diário era uma professora, então, em muitos casos, as interações entre a própria turma chamavam mais atenção do que as interações com o próprio tema do curso.

Em síntese, encontra-se abrigo mais uma vez nas palavras de Hammersley & Atkinson (1994:163):

La compilación de notas de campo puede parecer una actividad sencilla. Sin embargo, como cualquier etapa del trabajo intelectual requiere cuidado y atención a los detalles, y una recogida de notas satisfactoria debe incidir en ello. Es una actividad que requiere una continua reevaluación de los propósitos y prioridades, así como de los costes y beneficios de las diferentes estrategias a seguir. Así, el típico consejo

'escribe lo que veas y escuches' elude otros problemas importantes. Entre otras cosas, el etnógrafo deberá decidir *qué* escribir, *cómo* escribirlo y *cuando* escribirlo.

Ou seja, a redação do diário etnográfico permitia avaliar não apenas a aula de cada encontro, mas também os horizontes que se queria alcançar, os objetivos do próprio curso. E mais do que isso, auxiliavam na reconstrução e sedimentação do problema de pesquisa, aclarando-o, de modo a facilitar o próprio rumo dos encontros subsequentes.

DIÁRIO

DATA: 22/09/05

Hoje foi o primeiro dia de aula e confesso que estava bastante ansiosa para esse primeiro encontro. Cheguei à UnB às 14h, conforme combinado, e já havia algumas pessoas na sala. Resolvi esperar alguns minutos para dar tempo de outras pessoas chegarem. Ouvi um comentário: — Professora, tem um pessoal que está perdido pela UnB, mas já está chegando. Vi então, que a maioria das pessoas que ali estavam não tinham tanto vínculo com a universidade. De imediato, percebi simpatia nos olhares presentes. Duas pessoas se aproximaram para justificar possíveis ausências futuras. Em seguida, a Vera, do Interação, chegou trazendo um retroprojetor, a lista de frequência e as cópias do material da aula. Decidi então começar a aula. Lá estavam 13 pessoas, ou seja, a maioria. Apresentei-me, falei do meu trabalho de Mestrado e de Doutorado, bem como do próprio LIV. Algumas alunas minhas da Faculdade Michelangelo, mais ou menos seis, sentaram-se agrupadas, então eu podia ter uma boa visão do grupo que eu não conhecia. Comecei a fazer perguntas amplas sobre o surgimento da ordem alfabética, dos dicionários, mas ninguém se arriscava a dar palpites. Então, antes de iniciarmos o assunto, propriamente dito, pedi que fizéssemos as apresentações. Cada uma então (eram todas mulheres!) disse seu nome e área de atuação. A maioria trabalha de 5ª a 8ª série, o que já me faz ter um direcionamento mais claro para o curso. Isso me surpreendeu, pois eu esperava um maior número de professores de 1ª a 4ª série. Retomei a fala e percebia olhares simpáticos para mim, mas também desconhecimento dos dicionários que eu mostrava e citava, embora algumas pessoas tivessem o MiniAurélio em mãos. Após a primeira parte de contextualização, propus um exercício no qual todas participaram bem, inclusive

agrupando-se para resolvê-lo. Houve pouca intervenção durante minha fala inicial, como se concordassem com as afirmações que eu fazia. Há uma professora que foi minha colega de graduação. Essa era a que mais fazia intervenções, talvez por sentir que já tinha certa intimidade comigo ou com o assunto. Após o exercício fizemos um intervalo e algumas professoras aproximaram-se para analisar os materiais que eu havia apresentado no primeiro momento. Ficaram à vontade. Vi que tinham curiosidade pelo Aurélio com a Turma da Mônica, já que haviam dito que nunca tinham visto um dicionário que não fosse ordenado alfabeticamente. Essa mesma professora que foi minha colega de graduação me tomou o intervalo falando sobre uma colega de Mestrado, dando informações de sua vida, o que impediu meu contato com outras pessoas. Acabei tendo de despistá-la para poder reiniciar a aula. Na segunda parte da aula, tratamos da presença de ideologia nos dicionários, com uma breve análise de dados. Foi o momento mais produtivo, onde começamos de fato a “botar a mão na massa”. Tive de estabelecer definições de termos tais como: verbete, sinônimo, definição e acepção. Todos participaram ativamente da análise de dados e encerramos a aula com o preenchimento da ficha que eu elaborei com as informações pessoais das participantes. Fomos embora e havia mostras de empolgação, no geral. Por cerca de dez minutos, minha ex-colega de graduação ainda me reteve no estacionamento com o mesmo assunto da vida particular de uma colega de Mestrado. Por fim, me parabenizou dizendo que estava surpresa de como eu havia me tornado uma boa professora, e que sempre tinha de mim a imagem daquela menina pobre, que morava longe da Universidade. (!!!!) Concluimos aí nosso “diálogo”.

DATA: 29/09/05

Cheguei antes de 14h e já havia 05 pessoas na sala. Uma delas falou que o CESPE estava pobre, pois nem mesmo água para mim havia sido providenciada! Estamos vivendo dias de calor intenso. A mesma pessoa, que é bastante simpática, disse que poderíamos ter um café, um lanche. Sugeri, então, que combinássemos com o grupo. Uma outra professora, Sandra Siqueira, perguntou se eu tinha visto a matéria publicada no Correio Braziliense de sábado, sobre dicionários escolares, justamente. Respondi que não, ela então disse que me enviaria por e-mail no mesmo dia. Essa mesma aluna me disse que está adorando o curso porque está aprendendo a “entender” o dicionário, pois ela pensou que iria apenas aprender técnicas, jogos para sala de aula.

O material do CESPE não havia chegado até 14h20, então liguei para o núcleo de Interação. Acredito que eles realmente tinham esquecido de levá-lo. Isso me incomodou, já que a turma é realmente pontual. Sugeri então que todas (não há sequer um homem no curso) ficassem à vontade para folhear os dicionários que eu havia trazido.

Comecei a explanação do dia, de forma mais ampla, explicando a diferença entre macroestrutura e microestrutura lexicográficas. Ressaltei também a diferença entre o “fazer lexicográfico” e o “fazer editorial”, este último elemento de grande importância na macroestrutura de um dicionário. A turma é bastante atenta à minha fala sempre. Demonstram realmente interesse e isso me motiva muito. Analisamos a macroestrutura do Robert Junior, do Diccionario Escolar de la Real Academia Española e do Michaelis Escolar. O que me pareceu interessante foi a intervenção das alunas quanto à relevância dos apêndices em dicionários escolares. Diziam que professores deveriam ser consultados no momento de inclusão de apêndices desnecessários, como vozes de animais. A idéia é que os apêndices contemplem o que o livro didático, por desventura, não o faça. Foram sugestões das alunas: tipologia de verbos, coletivos, atlas, adjetivos pátrios, números, categorias gramaticais, regras de acentuação, formas de tratamento, paradigmas de conjugação verbal e provérbios e expressões idiomáticas. A análise da microestrutura prendeu a atenção de todas. Percebi, pelas intervenções, que a maioria

absoluta não sabia pesquisar em um verbete. Fizemos exercícios de análise, diferenciando definição de sinônimo, definindo marcas de uso, acepções, enfim, as rubricas da microestrutura. Ao fim do exercício, que já constava do material entregue por um integrante do CESPE, fizemos um intervalo de 10 minutos. Nesse instante, Sandra Siqueira, bastante interessada, me entregou duas cópias da referida matéria publicada no Correio Braziliense, intitulada “O Filho do “Pai-dos-Burros” já está na Praça”. Assinada por Conceição de Freitas, não traz a voz de nenhuma autoridade em dicionários; faz apenas uma pequena descrição de quatro dicionários tidos como escolares e dos critérios propostos pelo MEC para a nova tipologia de dicionários. Comentei rapidamente com a turma.

Após o intervalo, fizemos uma análise do Edital PNLD/Dicionários 2006. Apresentei a nova tipologia dos acervos propostos pelo MEC. Em princípio, a reação da turma foi de que era uma boa inovação. Dividi a turma em grupos e distribuí entre eles os critérios principais para dicionários segundo o Edital. Vi que os integrantes participavam ativamente da discussão e a reflexão, ainda que breve, sobre os critérios, me pareceu extremamente positiva. Em poucos minutos os grupos comentaram sua impressão inicial sobre os critérios, lamentando que percebiam muito pouco a presença de um “pedagógico” naqueles critérios. Ou seja, a pergunta que ficou no ar era: Quem elaborou esses critérios? Professores de Ensino Fundamental foram ouvidos em suas necessidades em sala de aula? Uma aluna disse que duvidava muito da qualidade dos trabalhos do MEC, pois nem sempre se sabia quem produzia as publicações. Uma outra discordou, dizendo que se vinham do MEC, era uma garantia de qualidade, pois o MEC era composto de bons especialistas no assunto. Encerramos a aula com essas reflexões e alguns exemplos que eu mesma dei, que contrariavam os critérios propostos.

DATA: 06/10/05

A aula desse dia, em princípio, seria dada pela Enilde, acho que ela abordaria o tema com muita propriedade. No entanto, não conseguimos acertar as agendas, então comecei as atividades do dia com projeção de transparências. A definição lexicográfica é um tema que me encanta sempre. Comecei pela tipologia da definição. Tentei, primeiramente, elaborar o conceito com a turma do que seria a entrada e o termo genérico. Expliquei as noções de hiperonímia e hiponímia. Nem sempre é simples e vi que a turma não abstraía o suficiente, como percebi pelo exercício em seguida. Para começar, mostrei exemplos da chamada definição aristotélica, “clássica”, que também era a mais conhecida pela turma. Em seguida, fui passando pelos outros tipos, distinguindo palavras lexicais de palavras gramaticais, definição de sinonímia e de paráfrase. A turma ouvia tudo atentamente. O que me pareceu interessante é que, ao perguntar qual definição parecia mais eficaz para o trabalho em sala de aula, a resposta foi quase unânime: a definição “instanciativa”. Isso me surpreendeu, pois há poucos dicionários que a trazem de forma sistemática e adequada. Para as professoras, esse tipo de definição parece satisfazer a necessidade de conhecimento lingüístico da criança, de forma clara e dialógica. Estabeleci alguns princípios básicos para a construção da definição, ao mesmo tempo em que dava exemplos que contrariavam esses princípios. O mais interessante foi o comentário de algumas professoras que diziam: “Olha só, essa definição não diz nada! Como eu nunca reparei esse tipo de coisa?” ou “Eu nem sabia que tinham tipos diferentes de definições no mesmo dicionário!”

Passamos então à análise de verbetes de dicionários de Tipos 1 e 2. Eram 17 verbetes, então dividi a turma em grupos e pedi que fizessem a análise dos verbetes e detectassem que princípio básico da definição estava sendo contrariado. A atividade foi bastante proveitosa, com a participação de todas. Nisso, sempre tenho bons resultados; a turma sempre é ativa durante as aulas. Após a explicação oral das inadequações, pedi aos mesmos grupos que construíssem uma definição adequada para aquelas entradas. Assim fizeram. Em seguida, distribuí a todos uma página com 12 imagens presentes em dicionários ilustrados. As duplas deveriam julgar a qualidade das

imagens, observando cores, traço, verossimilhança e estabelecer a que verbete pertenceria aquela imagem como elemento auxiliar à definição. A atividade foi divertida e surpreendente, pois, na grande maioria dos casos, as imagens não eram de boa qualidade conceitual. Houve diálogo em grupo, a turma discutiu a respeito do valor da imagem, dizendo da importância que o visual tem para o processo educativo. Após o intervalo, propus um exercício de construção de definição lexicográfica: distribuí fichas com itens lexicais às duplas, que deveriam elaborar uma definição obedecendo aos critérios estabelecidos e dizer que tipo de definição havia sido empregado. Eram itens lexicais corriqueiros, mas a dupla encarregada da definição de “padrasto” teve enorme dificuldade em fazê-la, visto ser esse um item lexical que reflete um conhecimento de mundo “mutante”. Foi ótimo para a turma perceber que não basta o “saber lingüístico” para o lexicógrafo, mostrou-se a necessidade do “saber social” para a elaboração do dicionário. As duplas iam lendo suas definições e a turma tentava adivinhar a palavra definida. Eu dizia: caso você tenha feito uma boa definição, todos descobrirão imediatamente. Se houver ambigüidade, não é uma boa definição. A atividade foi muito bem aceita e realizada pelo grupo. Ao mesmo tempo, todas tinham em mãos os mais diversos dicionários escolares. Uma professora, Sandra, que é muito falante e participativa, disse que jogaria no lixo o dicionário que tinha em mãos, pois só encontrava definições com problemas conceituais. Era o Sacconi. Afirmei que o Sacconi não tem tradição em dicionários, mas sim em preconceitos. Ri disso e falei: “Não joga no lixo, me dá que eu quero!” A turma riu e Sandra insistiu: “Um dicionário como esse tem de fato de ficar em mãos de quem saiba lê-lo”. E me deu. Ficou claro que é preciso ler criticamente um dicionário.

DATA: 16/10/05

O tema da aula de hoje era homonímia e polissemia. Esse tópico seria delicado, porque, muitas vezes, não há consenso nem mesmo entre os dicionaristas de como se devem configurar homônimos no dicionário, sobretudo para o público infantil. Mostrei os três critérios para a homonímia: etimológico, gramatical e semântico. Quando trato de assuntos mais específicos da lingüística, sempre tenho a impressão de que não me faço entender completamente. Lembro que há várias pedagogas na turma e outras ainda são estudantes de Letras. Tento ser o mais clara possível. Fizemos uma leitura dialogada do texto da aula. Propus uma discussão: o que é definido no dicionário é a “coisa” ou o “nome da coisa”? Percebi mais uma vez que era uma discussão um pouco profunda, acabei fazendo uma exposição sobre o assunto, não houve muita interação. Analisamos exemplos de verbetes que induziam ao duplo sentido acerca da questão proposta. Na verdade, as pessoas que interagem mais são as mesmas sempre: Teruco, Sandra, Karla, Sandra Patrícia, Thaís, Debora. Começamos então a análise de verbetes com homonímia ou polissemia. Fomos mais lentamente para que todas acompanhassem. Em seguida, ofereci verbetes de vários dicionários para que avaliassem em dupla o uso polissêmico. Discutimos oralmente e em seguida, a partir de manchete do site do MEC, fiz a leitura da lista dos dicionários aprovados pelo PNLD 2006, tecendo comentários sobre os que eu conhecia, discutindo o que seria uma política pública em educação para o uso do livro didático, do dicionário. Nessa aula, falei bastante, houve menos interação, talvez pelo tema ser de cunho mais lingüístico. Motivei as professoras a buscarem os dicionários nas editoras, a fim de conhecê-los e avaliá-los. Acho que funcionou.

DATA: 20/10/05

A aula já começou caótica. O material do CESPE chegou às 14h50 e com a impressão completamente desconfigurada. Mesmo assim, comecei a aula fazendo a parte teórica, sem apostila e sem retroprojeter. O calor era horrível. A turma demonstrava paciência. Infelizmente, havia na apostila um questionário que seria importante nessa aula, que também chegou desconfigurado e foi impossível respondê-lo. Foi ruim, porque não pude fazer a contento a segunda parte da aula, que era a análise dos dados já tabulados sobre os professores da Secretaria de Educação do DF. Mesmo com todos os inconvenientes, foi a aula em que mais houve intervenções de todos. Como o tema era aquisição lexical, todas tinham exemplos de crianças e suas “tiradas” e ensaios lingüísticos. Lemos a apostila mesmo com a desconfiguração, com a promessa de uma cópia adequada na aula seguinte. Assim, encerramos a aula um pouco mais cedo, já que toda mostra de transparências dependia das respostas que deveriam ser dadas ao questionário. Saí cansada dessa aula.

DATA: 27/10/05

Iniciamos a aplicação do questionário, após exatamente a 5ª aula. Eram 13 pessoas. O calor era quase insuportável. Pedi que respondessem ao questionário e vi que duas pessoas buscavam auxílio para as respostas no material de aulas anteriores. Não me importei, pois as questões todas exigiam respostas pessoais, impressões, atitudes. Houve apenas uma intervenção, com relação à 7ª questão, se era para marcar “x” ou não. Vou ter de pedir às demais alunas que respondam depois ao questionário, pois, realmente, pretendo comparar as respostas com os dados já tabulados. Após o questionário, sugeri que fizéssemos um círculo mais próximo à porta, pois estava mais fresco. Comecei então a aula, cujo tema era justamente a definição de lúdico em educação. Tomei como referência uma autora de que gostei muito, Kishimoto, por sua fala didática e acessível. Falei sobre o valor do lúdico na formação humana, infantil. Ressaltei que o lúdico é um elemento fundamental no processo cognitivo de construção do saber. Algumas professoras de educação infantil deram exemplos da prática com crianças que brincam e aprendem brincando. Em seguida, fiz a proposta de aplicar atividades lúdicas em que constasse como objetivo introduzir o aluno no universo do dicionário. Eram 11 “brincadeiras” com o uso do léxico. Levamos toda a tarde empregando o dicionário com o fim de testar a validade das mesmas (ou dos dicionários!). Foi uma tarde agradável e produtiva. Pude avaliar as sugestões que eu havia feito e os comentários eram de que jamais haviam tido conhecimento daquele tipo de tarefa, pois facilitariam muito o uso do dicionário em sala de aula.

DATA: 03/11/05

A idéia dessa aula era idêntica à da aula anterior: testar diferentes atividades que envolvessem o léxico e o uso do dicionário. Começamos a aula ouvindo uma música, cujo objetivo era completar as lacunas da letra com palavras que suscitassem dificuldades de grafia. Achei que a turma ficaria “animada” com a atividade, mas as professoras não se empolgaram muito. Também quis propor atividades que envolvessem as demais disciplinas curriculares, como ciências. As atividades foram feitas em dois grandes grupos, como em uma gincana. Por um momento, me impressionei com a dificuldade da turma em realizar tarefas com o dicionário que, teoricamente, foram pensadas para crianças. No fim, a aula teve mesmo cara de gincana, com pontuação e diversão.

Depois disso, fiz a explicação de como seriam as aulas seguintes, pois todas deveriam apresentar sugestões de atividades a serem aplicadas em sala de aula. A turma ficou assim dividida: Ensino Infantil e Ensino Fundamental, quase que igualmente. Os temas escolhidos foram: ordem alfabética, homonímia, polissemia, grafia, definição, etimologia, denotação e conotação, sinonímia e palavras gramaticais. Espontaneamente, foi feita uma divisão em duplas e trios, que aproveitaram os minutos finais para discutir o que poderia ser feito como apresentação.

DATA: 10/11/05

Mais uma vez, o dia era para testar atividades que pudessem ser aplicadas em sala de aula. Após uma pesquisa ampla em sites infantis, revistas etc; propus 16 atividades que poderiam auxiliar a turma a ter idéias para a apresentação final. Também passamos a tarde envolvidas com a realização das atividades, que agradaram bastante, divertiram a turma e ofereceram a mim subsídios para melhorar algumas, confirmar a validade de outras. Tentei explorar ao máximo variados conteúdos lingüísticos e gramaticais. Foi uma tarde bastante proveitosa, pois as professoras sugeriam adaptações que poderiam ser feitas em sala de aula para aquelas práticas. Acho que levamos mais tempo do que eu havia previsto para algumas atividades que eu considerara relativamente fáceis. Ao final da aula, todas confirmaram os temas e grupos das apresentações. Comuniquei à turma que na aula seguinte teríamos uma palestra da Profa. Enilde Faulstich, minha orientadora, e que seria ótima a presença de todas para esse momento.

DATA: 17/11/05

Essa tarde contou com a presença da Enilde que nos brindou com uma aula sobre dicionários. Eu havia avisado à turma sobre sua presença e houve presença em peso. Foi muito bom, uma vez que Enilde abordou o aspecto do fazer lexicográfico de uma maneira técnica, mas também prática. Distribuiu à turma um roteiro com verbetes para análise e enfocou os dicionários etimológicos. Foram algumas horas de verdadeira atenção e expectativa da turma, pois tudo parecia (e era) totalmente inédito para todas. Ao final, Enilde ofereceu espaço a perguntas, dialogou com a turma. Enfim foram algumas horas de descobertas para a turma. Após a palestra, atendi aos grupos, verificando os esboços dos esquemas a serem apresentados na aula seguinte, que seria a última. Sugeri que fizéssemos um lanche após as apresentações da semana seguinte e todas acataram prontamente. Passamos uma lista de “comes e bebes”. Algumas duplas vieram pedir prioridade na apresentação, e cedi ao pedido. Outras tinham dúvidas quanto ao grau de dificuldade das atividades, mas todas demonstraram já ter elaborado com bastante antecedência a proposta de atividade com dicionário, o que me deixou realmente contente, pois isso não era algo que fosse obrigatório para o curso (e deixei isso bem claro). Apenas discutimos o que seria mais apropriado, aplicar as atividades ou apenas levar um roteiro. Em razão do tempo, decidimos apenas apresentar o roteiro e/ou o material que deveria ser utilizado e responder a eventuais dúvidas sobre os procedimentos de aplicação.

DATA: 24/11/05

As primeiras a se apresentarem foram Thais e Elisete. Thais começou apresentando, em transparências, exercícios destinados ao ensino de língua estrangeira, adaptados ao português como língua materna. Eram exercícios um pouco mecânicos, o que não despertou o interesse da turma. Usou como referência o Newbury House Dictionary of American English (USA, 2004). Thais tem uma voz baixinha e é um pouco prolixa, talvez por isso tive de pedir silêncio à turma mais de uma vez durante sua apresentação. Em seguida, Elisete apresentou um jogo cujo objetivo era o exercício de definição lexicográfica. Também adaptado de um dicionário, o Dicionário Compacto da Língua Portuguesa (Ed. Rideel). Mostrou empolgação e dizia: “As cópias dos formulários do jogos já estão nas mãos de vocês, agora não tem desculpa para não aplicar amanhã mesmo!” Achei bastante complexa, senão confusa, a atividade proposta, mas a turma demonstrou interesse em compreendê-la.

Em seguida, foi a vez de Geni e Francimar. Nós já havíamos conversado sobre o trabalho delas, pois elas são professoras de língua portuguesa na Ceilândia, trabalham com um público bastante carente. O tema do trabalho delas foi a exploração de palavra-cruzadas. Começaram por relatar a experiência com 7ª e 8ª séries, nas quais os alunos demonstravam grandes deficiências de raciocínio lógico e de desenvoltura na escrita. Geni, então, por conta própria resolveu entrar em contato com a Ediouro, responsável por um grande volume de revistas brasileiras de passatempos e afins. Geni havia ficado sabendo que essa editora possui um programa de doação de revistas para escolas públicas e ficou interessada. Após um período um pouco longo, recebeu centenas de revistas na escola, pagando apenas o frete. Daí por diante, começou a desenvolver um trabalho de exploração do léxico com seus alunos, por meio dos jogos, passatempos e palavra-cruzada das revistas. Cada aluno pagava R\$ 0,50 pela revista (para valorizar, diz Francimar) e tem direito de levá-la para casa. Além disso, Geni comentou que a própria Ediouro enviou um roteiro com sugestões de exploração do material doado. A turma ficou bastante interessada com a exposição das duas, pois representava a realização efetiva do trabalho com o léxico em sala de aula. As duas mostraram alguns tópicos que podem ser explorados com o Coquetel, tais como, grafia, sinonímia, siglas,

etc. Para concluir, deram a cada uma da turma uma revista Coquetel, para que servisse de incentivo a futuros trabalhos das professoras. Foi muito proveitoso.

Aurenilda e Luciene seguiram na apresentação. O tema era ordem alfabética. Enfatizaram a Educação Infantil, uma vez que são alfabetizadoras. Propuseram o trenzinho do alfabeto, que consiste na montagem de vagões com as letras do alfabeto, a fim de introduzir a noção de ordenação das letras. A idéia é que se espalhem pela sala figuras e/ou objetos os mais diversos possíveis e cada criança deve colocá-los no vagão correspondente à letras inicial do objeto. Segundo Aurenilda e Luciene a ordem alfabética deve ser “trabalhada até a exaustão” nas séries iniciais. Outra atividade é a chamada “preguicinha”, um envelope que contém uma palavra que vai sendo revelada aos poucos e as crianças devem tentar descobrir o que ali está escrito. Elas disseram que, normalmente, trabalham essa atividade com os nomes das crianças, explorando a ordenação das vogais e consoantes, bem como a ordenação da lista de chamada. As duas são muito didáticas e a exposição foi bastante envolvente.

Na seqüência, veio a Sandra Siqueira, que é professora da Educação de Jovens e Adultos, no Lago Sul, e de Ensino Médio, no Colégio Marista. Duas realidades completamente opostas. Sandra demonstra ser uma apaixonada por dicionários. É muito falante e simpática. Decidiu mostrar atividades que ela realiza com seus alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do Lago Sul. As aulas são no turno noturno, então o público dessa escola é composto basicamente por empregadas domésticas e jardineiros que trabalham nas casas da região. Segundo Sandra, são pessoas naturais do interior do Nordeste e de Minas Gerais, com grande déficit educacional. Normalmente, cursaram da 1ª à 4ª série em apenas um ano, e o mesmo pode ocorrer da 5ª à 8ª série. A reação desses alunos ao uso do dicionário é de pânico, em um primeiro momento. Eles não possuem qualquer intimidade com o manuseio e conteúdo do dicionário, então a primeira atividade sempre é a de ordenação alfabética. Sandra demonstrou vários exercícios escritos que realiza em sala. Para ela, o mais interessante é o modo como os alunos vibram com os progressos realizados paulatinamente.

Hellen, Renata e Priscila propuseram uma atividade que tivesse como tema “Denotação e Conotação” para ser trabalhada no Ensino Fundamental. O material de base era uma toalha de bandeja do McDonalds, intitulada “Pequeno dicionário de futebolês”. A atividade propunha o uso do dicionário e entregaram um roteiro que explicitava os passos a serem seguidos. Pareceu-me uma atividade bastante interessante e agradável de ser realizada em sala de aula.

Tatiane, que estava sem sua parceira Fabiane, sugeriu que se fizesse uma reflexão sobre o dicionário com alunos de 5ª a 8ª série. Achei uma idéia excelente. Ou seja, questionar a função, confecção do dicionário. Para tanto, apresentou excertos de um texto, mas não soube dizer a fonte do texto. O texto fala de Marcos Bagno, de como ele enxerga o dicionário e seu uso em sala de aula. Pareceu-me uma espécie de entrevista com Bagno, mas Tatiane não soube dizer a origem do texto, o que não é bom. Tatiane também é professora ativa de Ensino Fundamental e disse perceber que seus alunos só consultam a primeira acepção do verbete, não têm idéia do que pode vir depois, têm pressa e não valorizam a pesquisa no dicionário.

Débora e Evani sugeriram o “Dominó da homonímia”, um joguinho muito prático e fácil de fazer. Trouxeram um modelo do jogo, e sugeriram que até mesmo os alunos podem montar esse jogo. Em suas experiências, os alunos participam ativamente, pois é lúdico e conhecido de todos. A idéia é explorar os significados distintos nas homônimas. Funcionou bem com a turma.

Karla Patrícia também é professora há algum tempo e sugeriu o “Jogo da bomba”, no qual o objeto de exploração é a grafia. É uma espécie de batalha naval, com ganhos e perdas. A turma já conhecia o jogo e pode ser adaptado para muitíssimos outros temas. Muito prático e envolvente.

Por fim, Teruco, Jacyane e Andresa propuseram uma atividade sobre a polissemia, a partir do uso do dicionário. Era uma espécie de competição e deram vários exemplos em sala. Como exercício, acredito que funciona muito bem. A turma se interessou bastante e Andresa ficou de mandar para todas, via correio eletrônico, cópia do roteiro com os exemplos, o que, de fato, ela fez depois.

Por fim, sem que eu esperasse, Sandra Patrícia levantou-se e disse que não havia preparado nenhuma atividade, mas falou alguns minutos sobre atividades que vem desenvolvendo em sua prática em sala de aula, tais como a “preguicinha”.

Concluí agradecendo a todas, pela presença em massa, em todas as aulas, o que me impressionou bastante. Não houve nenhuma desistência. “Isso é bom, não é?!” Expliquei mais uma vez a todas no que consistia meu trabalho de Doutorado, minha pesquisa, me coloquei à disposição para futuras consultas e contatos.

Teruco levantou-se e entregou-me um presente, agradecendo em nome da turma e em seguida, fizemos um pequeno lanche de confraternização, onde pudemos nos despedir e eu, agradecer mais uma vez por esses dez encontros produtivos e agradáveis.

Confesso que me senti cansada nesse final, aliviada também pela conclusão do trabalho, pela energia despendida. Senti que ainda há um longo caminho nessa interlocução entre Academia e Magistério de Ensino Fundamental e Médio.

III.6 Reflexões sobre os resultados do Fórum de Professores

No último encontro do curso, as professoras deveriam fazer um breve relato como forma de avaliar o curso. Seria algo bastante simples e subjetivo, apenas para se ter uma noção do que cada uma havia registrado de positivo. (Ver ANEXO IV). O pedido era o seguinte:

Caras professoras,

Chegamos ao fim de nossos encontros, nos quais tivemos momentos de aprendizado, troca de experiência e descobertas. Gostaríamos de fazer agora uma avaliação de nossa trajetória, a partir da visão de cada uma de vocês. Sugiro alguns “itens lexicais” que podem guiar a escrita desse relato.

Fiquem à vontade para escrever o que quiserem a respeito desses dez encontros sobre “O Uso do Dicionário em Sala de Aula no Ensino Fundamental”.

aquisição lexical – prática escolar – aula de português – redação – uso do dicionário – aprendizado de uso do dicionário – técnicas de uso do dicionário – estrutura do dicionário – metodologia – lúdico – PNL – criança - interação – conhecimento – diversidade – análise crítica - aplicação – descoberta - dicionário

Desse momento, resultaram 18 relatos que, em comum, têm a mesma tônica: o dicionário é algo estranho à prática lingüística e pedagógica do professor e, muitas vezes, é quase um completo estranho. Esses relatos encontram-se em anexo, mas registram-se alguns trechos bastante marcantes dessas impressões e convicções que as professoras possuem sobre o dicionário e seu uso.²⁴

Um dos primeiros aspectos a chamar a atenção foi que, no curto parágrafo em que as professoras descreveram suas expectativas para o curso, houve um trecho específico bastante inusitado:

Espero muito aprender mesmo a lidar com este pequeno “monstro”.

²⁴ Os trechos foram copiados sem qualquer alteração gráfica. Como não era obrigatória a identificação no texto da avaliação, os registros seguem aqui sem indicação de autoria.

Essa visão do dicionário como um “pequeno monstro” reflete nitidamente a realidade do desconhecimento do dicionário, começando por seu aspecto físico, como em:

O aprendizado de como se deve manusear um dicionário, até isso foi novidade para mim.

E também em:

Uma parte que também achei muito interessante foi o estudo sobre a estrutura do dicionário a maioria das pessoas não olham o dicionário como um livro que pode ser lido do começo ao fim, assim, perde muita coisa como as explicações sobre determinado dicionário, e é um assunto de extrema importância para o conhecimento do aluno desde as primeiras séries.

Ou mesmo pela simples descoberta da pronúncia do nome de um dicionário:

Apesar de eu ser meio que fanática por dicionários — não consigo consultar apenas um no momento de dificuldade —, quase que a totalidade de informações foram inusitadas e interessantes. Agora, mais do que nunca, vou apreciá-los ainda mais.

Imagine que até pronunciar o nome HOUAIS (é assim que se escreve?) aprendi.

As surpresas também se localizaram no âmbito do objetivo e função do dicionário:

Particularmente, não sabia que o dicionário é um livro tão rico e que pode ser utilizado em diversos conteúdos e áreas de ensino.

Descobri e aprendi como devemos utilizar corretamente o dicionário, pois eu só utilizava para encontrar significados e ortografia correta de algumas palavras. Também não conhecia a diversidade de dicionários que existe.

Fiquei encantada com o curso, porque só utilizava o dicionário com meus alunos somente para tirar dúvidas quanto a ortografia ou significado. Hoje já utilizo o dicionário em todas as minhas aulas, já utilizei algumas dinâmicas utilizadas em sala (no curso). E trabalho agora com meus alunos como é importante manusear o dicionário.

Agora pude perceber que o dicionário é um livro muito importante e que pode ser utilizado de diversas formas. É muito importante para aquisição lexical e ampliação do conhecimento.

Ficou claro que o dicionário é um instrumento passível de crítica e reflexão sistemática, fato este que também foi surpreendente para algumas professoras:

A melhor parte do curso foi o desenvolvimento de hábitos e atitudes de reflexão das obras lexicográficas escolares; devemos analisar como recurso didático na ampliação e no enriquecimento do vocabulário de nossos alunos. Por isso, devemos observar bem os erros conceituais e lingüísticos presentes nas obras a fim de evitar possíveis deturpações na compreensão dos significados e sentidos das palavras.

A concepção do dicionário como material didático me agradou muito. O pensar no dicionário no ensino, não apenas como obra de consulta, é uma proposta inovadora.

Um aspecto bastante comentado foram as atividades apresentadas, de cunho mais prático do que teórico, para a aplicação de exercícios com o uso de dicionário em sala de aula:

Aprendi o valor mais e mais esse instrumento de trabalho, aprendendo ou adquirindo técnicas de uso do dicionário, a sua estrutura, metodologias novas de sua aplicabilidade em sala, enfim, conseguirei a partir de agora analisá-lo de maneira mais crítica e fazer maior uso dele nas minhas aulas.

O dicionário nos proporciona uma viagem maravilhosa, onde através de compreensão de sua construção imperfeita, analisamos a sua estrutura, melhoramos (nosso) entendimento dos textos, aprimoramos o seu uso lúdico na interação conhecimento, aplicação na diversidade da nossa língua.

Para mim não será mais um desafio árduo trabalhar de maneira criativa a aquisição lexical e os conhecimentos da língua portuguesa na prática escolar e diária com os meus alunos.

Esse curso foi fundamental principalmente para os novos professores, trouxe alta visão para poder mudar a metodologia do ensino, levar o aluno mais além daquilo que ele sabe, ou seja, não sabe pois existem vários alunos que não sabe utilizar bem o dicionário, essa causa também traz transtorno até mesmo para os professores, existem alguns que não sabe utilizar o dicionário.

Uma das professoras fez uma afirmação que parece demonstrar o senso comum, no âmbito do ensino, de que o trabalho com o dicionário é algo difícil, maçante e enfadonho:

Não imaginava que podia existir prazer ao se trabalhar conteúdos com o uso do dicionário.

Todos esses aspectos destacados levam à reflexão de que se o dicionário escolar ainda é subempregado ou desconhecido é porque, muitas vezes, o professor não sabe utilizá-lo, não tem idéia dos conteúdos passíveis de aplicação em sala de aula e, incrivelmente, não sabe como manusear o dicionário, não tem sistematizado o conhecimento de que o dicionário é um tipo de obra didática com suas especificidades lingüísticas e tipográficas, especialmente. Para Hernández (1989: 43):

Puede deducirse, em primer lugar, que la caótica situación en que se encuentra el alumnado con respecto a su formación lexicográfica se debe a la falta de información de los profesores. Quizás, por ellos, los diccionarios más utilizados son los que recogen el mayor número de

palabras en el menor espacio material, al margen de otras consideraciones.

Sem qualquer sombra de dúvidas, é necessária uma capacitação ao profissional em educação para que domine as técnicas de leitura e uso do dicionário, a fim de otimizar seu emprego em sala de aula, mas acima de tudo, mostrar ao aluno que o dicionário é um instrumento pedagógico de grande valor lingüístico. Segundo o FNDE/MEC²⁵, cerca de 17 bilhões de alunos foram beneficiados pelo recebimento dos dicionários examinados e doados pela última edição do Programa Nacional do Livro Didático, no entanto, é patente a necessidade urgente de capacitação dos professores por meio de cursos e oficinas que forneçam as informações necessárias à boa execução do intento do PNLD, que é o de proporcionar ao aluno da rede pública de ensino material didático e ensino de qualidade.

²⁵ Informação disponível em http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/resumo_fisico_financeiro_02.pdf acessada em 17 de julho de 2006.

ANEXO IV

RELATOS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO FÓRUM DE PROFESSORES

ANEXO V

MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PARA O FÓRUM DE PROFESSORES



O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Profa. Patrícia Vieira Nunes Gomes
paty@unb.br

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

DATA	CONTEÚDO
22/09	Apresentação do curso e dos critérios de participação Breve histórico da Lexicografia Introdução à tipologia de dicionários escolares Dicionário e Ideologia: análise de dados
29/09	Macroestrutura lexicográfica escolar Microestrutura lexicográfica escolar Os critérios propostos pelo MEC para avaliação de dicionários escolares Análise de dados
06/10	A definição lexicográfica: exemplos e exercícios de construção definicional
13/10	Dicionário e Gramática (homonímia e polissemia, categorização gramatical, palavras lexicais e palavras gramaticais)
20/10	O dicionário como instrumento de aquisição lexical: a disciplina língua portuguesa
27/10	O dicionário como instrumento de aquisição lexical: as demais disciplinas
03/11	Técnicas de uso de dicionários de 1ª à 4ª séries
10/11	Técnicas de uso de dicionários de 5ª à 8ª séries
17/11	Formulação do trabalho final: diretrizes e divisão dos grupos
24/11	Apresentação dos trabalhos em grupos

APRESENTAÇÃO

Desde os tempos mais remotos, nos mais silenciosos mosteiros medievais, até os dias atuais, nas mais barulhentas salas de aula, o dicionário teve e tem seu lugar de prestígio reservado. Muitas vezes, é supervalorizado, chegando a ser inquestionável. Outras vezes, é relegado a uma prateleira qualquer, esquecido e desusado. Porém, em algum momento da vida escolar, sobretudo, o dicionário é presença garantida.

O objetivo inicial desse curso é promover reflexão sobre o uso do dicionário de língua portuguesa no ambiente escolar, levando em consideração suas características lingüísticas, gramaticais e pedagógicas.

O enfoque desse curso ainda é centrado na “palavra”, traduzida em “léxico”, em “vocabulário”. Assim sendo, aquisição lexical, ensino de vocabulário serão objetos de debate a fim de que se possa chegar a atividades lúdicas, que privilegiem a interação aprendiz x léxico x dicionário.

Mais do que um manual, o presente material tem o intuito de gerar diálogo entre a prática do ensino de vocabulário e as perspectivas que podem ser instauradas a partir da experiência coletiva.

Ao trabalho!

1ª AULA

QUANDO SURGE A ORDEM ALFABÉTICA?

Século XI: Enciclopédia bizantina conhecida como “Suidas”.

Século XVII: Uso comum em catálogos, enciclopédias.

Até então, havia dois métodos para se organizar informações: o “princípio enciclopédico”, ou seja, a ordem temática, e o “princípio do dicionário”, a ordem alfabética dos tópicos.

QUANDO SURGEM DOS DICIONÁRIOS?

NA FRANÇA:

1606: Thrésor de la langue Françoise, de Jean Nicot

1674: Grand dictionnaire historique, de Louis Moréri

1694: Dictionnaire de l'Academie Françoise e Dictionnaire des termes d'arts et des sciences, de Thomas Corneille.

1752-1772: L'Encyclopédie, de Diderot et D'Alembert

1856: Nouveau dictionnaire de la langue française, de Pierre Larousse

1863-1872: Dictionnaire de la Langue Française, d'Emille Littré

1967: Petit Robert, de Paul Robert

1993: Nouveau Petit Robert, Alain Rey e Josette Rey-Debove

NO BRASIL:

1789: Diccionario da lengua portugueza, de António de Morais

1793: Diccionario da Academia das Ciências de Lisboa

1874: Grande diccionario portuguez, de Frei Domingos Vieira

1881: Diccionario Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete

1938: Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras

1975: Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda

1999: Novo Aurélio Século XXI, de Marina Baird

2001: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, de Antonio Houaiss

Os dicionários monolíngües de português só começaram a tornar-se de uso cotidiano no fim do século XVIII, justamente quando o ensino do latim entrou em declínio. Entre os mais abalizados dicionários do passado há o de Antonio Moraes, que constitui um marco raro na lexicografia de língua portuguesa. É o primeiro dicionário de uso da língua, bastante avançado para os padrões lexicográficos da época.

Verdelho (1995) afirma que os dicionários escolares nasceram geralmente organizados por assuntos ou por matérias, de modo a servirem de apoio ao estudo do latim, fornecendo de modo elementar o léxico mais freqüente. No Renascimento, por via impressa, assistiu-se a uma ampla divulgação destes textos lexicográficos, que se configuravam com um conjunto de características próprias, como a manuseabilidade, a edição agrupada num só volume e ainda o favorecimento de certos domínios semânticos tipicamente escolares.

Contemporaneamente, há o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, com cerca de 180.000 verbetes, que se configura como um *thesaurus* no que diz respeito ao número de entradas do dicionário, comportando muitas palavras raras, um grande número de regionalismos, de vocábulos desusados, de neologismos, de termos exclusivamente literários e um vasto acervo de termos técnicos e científicos. Nesse particular, seguiu o critério do *Diccionario de la Real Academia Española*, segundo ele próprio informa em seu prefácio.

Ao lado do Aurélio, veio a público, no ano de 2001, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, após muitos anos de preparação. Essa obra tem como objetivo primar pela técnica lexicográfica e pelo registro da fala “popular”, cotidiana, contemplando cerca de 250.000 verbetes, nos quais se encontram informações etimológicas e morfossintáticas. Elaborado por uma ampla equipe, o *Houaiss* caracteriza-se por um maior rigor lexicográfico, riqueza de informações e qualidade de acabamento.

Tal é o atual panorama lexicográfico brasileiro, com duas obras de grande porte, no tocante ao público leitor geral. Por outro lado, há duas vertentes de obras lexicográficas produzidas para crianças: o dicionário infantil e o dicionário escolar.

Entende-se por dicionário infantil, o dicionário especialmente concebido para iniciar as crianças no emprego desse tipo de obra. Aqui, pois, a relevância está na forma do dicionário e, secundariamente, no conteúdo. São elementos fundamentais ao dicionário infantil: as ilustrações, as dimensões do livro em si, o *corpus* explorado e o nível de língua empregado no discurso lexicográfico. É o caso do *Aurélio com a Turma da Mônica: O Mundo das Palavras em Cores*, publicado em 2003. É um dicionário temático, com poucas definições e busca, segundo sua Apresentação, um contato inicial e lúdico com o significado das palavras.

Já em 1989, tinha vindo a público o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Infantil-Ilustrado*, como uma tentativa de atingir o público em início de alfabetização. No entanto, essa obra não obteve o sucesso desejado, visto que “merece uma revisão no conjunto dos vocábulos apresentados. Consideramos que há palavras cuja ausência não se justifica já que outras do mesmo campo léxico estão registradas no dicionário.” (Faulstich, 1994:8). Além disso, as ilustrações elaboradas pelo renomado artista gráfico, Ziraldo, não cumprem sua finalidade, sob uma perspectiva lexicográfica.

Outras obras de pequeno porte têm seu lugar resguardado; são os “dicionários escolares”, que se configuram normalmente como recorte de obras mais gerais. Devem ter por característica uma concepção lexicográfica voltada para o público de ensino primário, com fins evidentemente didáticos, que incluem a pesquisa lingüística e, eventualmente, gramatical. Diferem dessas obras, os chamados minidicionários, uma vez que, apesar de também serem obras lexicográficas derivadas de outras mais amplas, não necessitam ser direcionadas ao público escolar ou infantil. São apenas obras de menor tamanho, partindo de um recorte do *corpus*, que atenda às necessidades de um público mais geral.

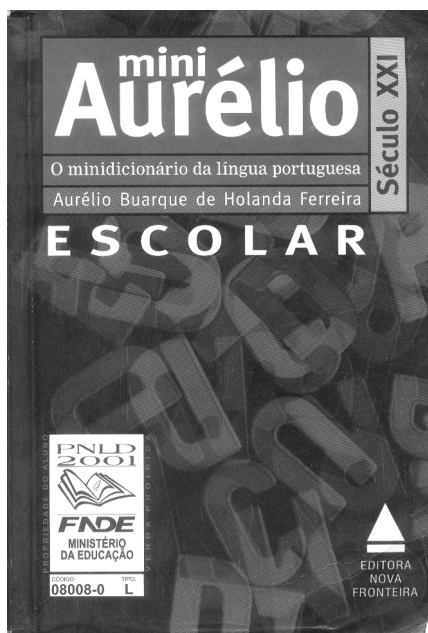
Os dicionários escolares são bastante difundidos como produto comercial, porém carentes de sistemática teórica. Em vista da ausência de critérios claros para sua publicação, o Ministério da Educação do Brasil elaborou critérios para avaliação desses dicionários, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (2004), cuja análise chegou a um total de 06 dicionários “Recomendados” para adoção no Ensino Fundamental e 10 dicionários “Recomendados com Ressalvas”. Tais critérios excluíram uma quantidade considerável de minidicionários inadequados ao uso escolar.

À continuação do PNLD/Dicionários, critérios têm sido elaborados, não mais para exclusão de obras inadequadas, mas sim, de promoção de obras bem elaboradas, com propostas lexicográficas adequadas ao público escolar.

O objeto de reflexão desta pesquisa é uma reflexão teórica justamente no limite dos seguintes construtos:

- i) Quais são as bases epistemológicas para a construção de um dicionário infantil?
- ii) Como construir um dicionário escolar infantil para falante de língua portuguesa, como língua materna?
- iii) Que estruturas lingüísticas devem compor uma obra lexicográfica, em razão desse público-alvo, para que se possa obter êxito em seus objetivos de legitimação e normalização lingüísticas?
- iv) De que modo o dicionário é um elemento importante para a aquisição lexical e para o armazenamento vocabular adquirido?

Cita-se como exemplo a seguinte obra:



MiniAurélio Século XXI Escolar

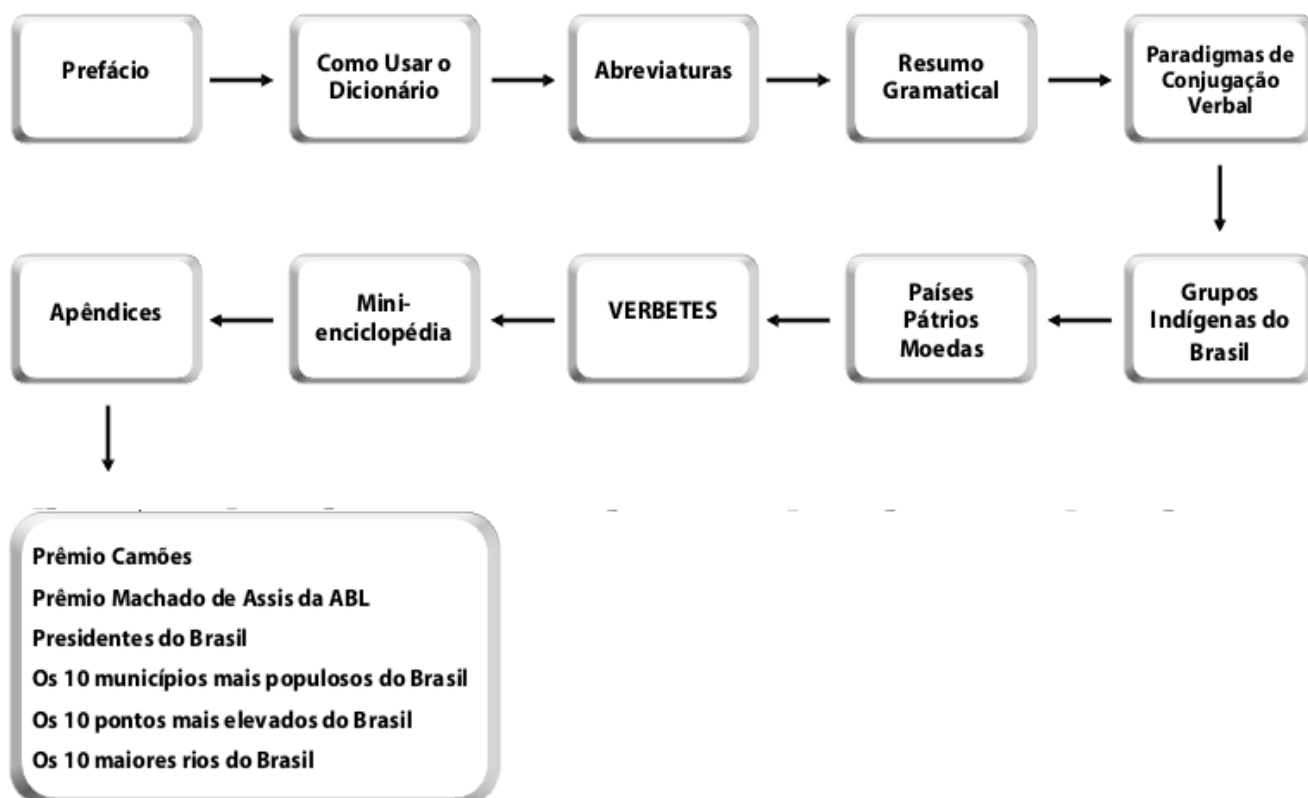
Com 30 000 verbetes, o *MiniAurélio Século XXI Escolar* é, seguramente, o dicionário mais utilizado e conhecido no Brasil. Doado pelo Governo Federal às escolas de Ensino Fundamental, representou uma nova possibilidade de acesso ao dicionário em sala de aula. No entanto, não possui qualquer ilustração no corpo de seu texto.

Segundo o PNLD (2004), “O dicionário revela um bom planejamento lexicográfico não tendo sido constatadas lacunas importantes.”

Em seu Resumo Gramatical e na seção Paradigmas de Conjugação, observa-se uma linguagem bastante técnica para o público a que se destina.

A encadernação é em papel acartonado, pouco resistente.

Macroestrutura Lexicográfica do *MiniAurélio Século XXI Escolar*



EXERCÍCIO

⇒ A partir dos dados abaixo, determine a tipologia lexicográfica e o provável público ao qual se destina a obra.

(1)

jag.uar / 'dzgwar / s. jaguar, onça pintada.

(MARQUES & DRAPER. *Dicionário Inglês/Português, Português/Inglês*. Ática, 1989)

(2)

jaguar *sm.* Carnívoro felídeo (onça).

(FERREIRA, Aurélio. *Minidicionário Aurélio*. Nova Fronteira, 1977)

(3)

jaguar 1754, Klein; port. *jaguarete* ou angl. *jaguar*, do tupi-guarani.

(DUBOIS, MITTERAND, DAUZAT. *Dictionnaire Étymologique et Historique du Français*, Larousse, 1997)

(4)

jaguar *s.m.* Cp. JAGUARETÊ [< T. ia'üara ~ VLB II.56: *Onça, ou tigre*=Iguara. Iguaretê suas espécies, Cîguaçarana: Jaguapitãguçû: he na feição, e não na cor].

Nome comum aos grandes mamíferos carnívoros da família dos felídeos, particularmente os do gênero *Felis*; onça, jaguaretê.

(CUNHA. *Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi*. Melhoramentos, UnB, 1998)

(5)

jag.uar \ 'jag-,wär, 'já-y□-,wär \ *n*: a large cat of tropical America that is larger and stockier than the leopard and is brownish yellow or buff with black spots [Spanish *yaguar* and Portuguese *jaguar*, from Tupi *jaguara*]

(*Webster's New Encyclopedic Dictionary*. New York, 1996)

	TIPOLOGIA	PÚBLICO-ALVO
1		
2		
3		
4		
5		

QUAL É O VALOR IDEOLÓGICO DO DICIONÁRIO?

“O dicionário representa a memória coletiva da sociedade e é uma de suas mais importantes instituições simbólicas.” (Lara apud Biderman: 1998)

“Os dicionários de língua são objetos culturais, espelhos onde os membros de uma comunidade se reconhecem como nativos e como participantes de uma cultura. Integrados a essa cultura, os dicionários testemunham uma civilização, refletem o conhecimento e o saber lingüístico e cultural de um povo em um determinado momento da história.” (Dubois apud Cano: 1998)

Analise os dados abaixo e observe que aspectos de juízo de valor estão contidos nos verbetes:

ban.di.do *sm.* 1. V. *malfeitor*. 2. Pessoa de maus sentimentos.

Mãe é a mulher que carregou a gente dentro da barriga, quando a gente era muito pequenininho, antes de nascer.

HERÓI (substantivo)

... Herói também é a pessoa que trabalha dia e noite para sustentar uma família, que vive preocupada com a educação dos seus filhos.

GNOMO (substantivo)

Dizem que é um espírito feio e de baixa estatura...

ÍNDIO (substantivo)

...Os índios foram se civilizando com o passar do tempo. Hoje, muitos falam português e estudam em cidades.

HUMILDE (adjetivo)

Quando uma pessoa não é orgulhosa, dizemos que ela é humilde.

Ser humilde é uma virtude que todos nós devemos ter. Por que sermos orgulhosos? ...

FILHO (substantivo)

...Quando o nenê nasce é uma festa! Todos querem vê-lo. Se é menino tudo é azul; se é menina tudo é da cor de rosa.

NOME (substantivo)

...O apelido de Rodrigo é Botijão, por ser baixinho e gordinho.

2ª AULA

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS

Projeto lexicográfico: Plano próprio, orientado para uma situação de uso e um público determinado. O arranjo particular de métodos e técnicas obedecido pelo dicionário.

Objetivo do projeto: fazer com que o dicionário seja um instrumento valioso para a aquisição de vocabulário e para a aprendizagem da leitura e da escrita — e isso para todas as áreas e para todas as horas.

Aspectos para avaliação de um projeto lexicográfico:

1. Representatividade da cobertura lexical
2. Qualidade das definições e ilustrações
3. Pertinência dos exemplos e abonações
4. Cuidado com a grafia e com a pronúncia de palavras que geram dúvidas
5. Informação gramatical sobre as palavras registradas em suas diferentes acepções
6. Realização material do dicionário

“O projeto deste dicionário fundamentou-se em três pressupostos iniciais: levantamento de uma nominata abrangente cujas entradas ganhassem definições ancoradas nos estudos de nosso grupo de etimólogos; levantamento e análise minuciosa dos elementos mórficos da língua como base do estabelecimento de grandes famílias lexicais, e máximo esforço de datação das unidades léxicas a definir.”

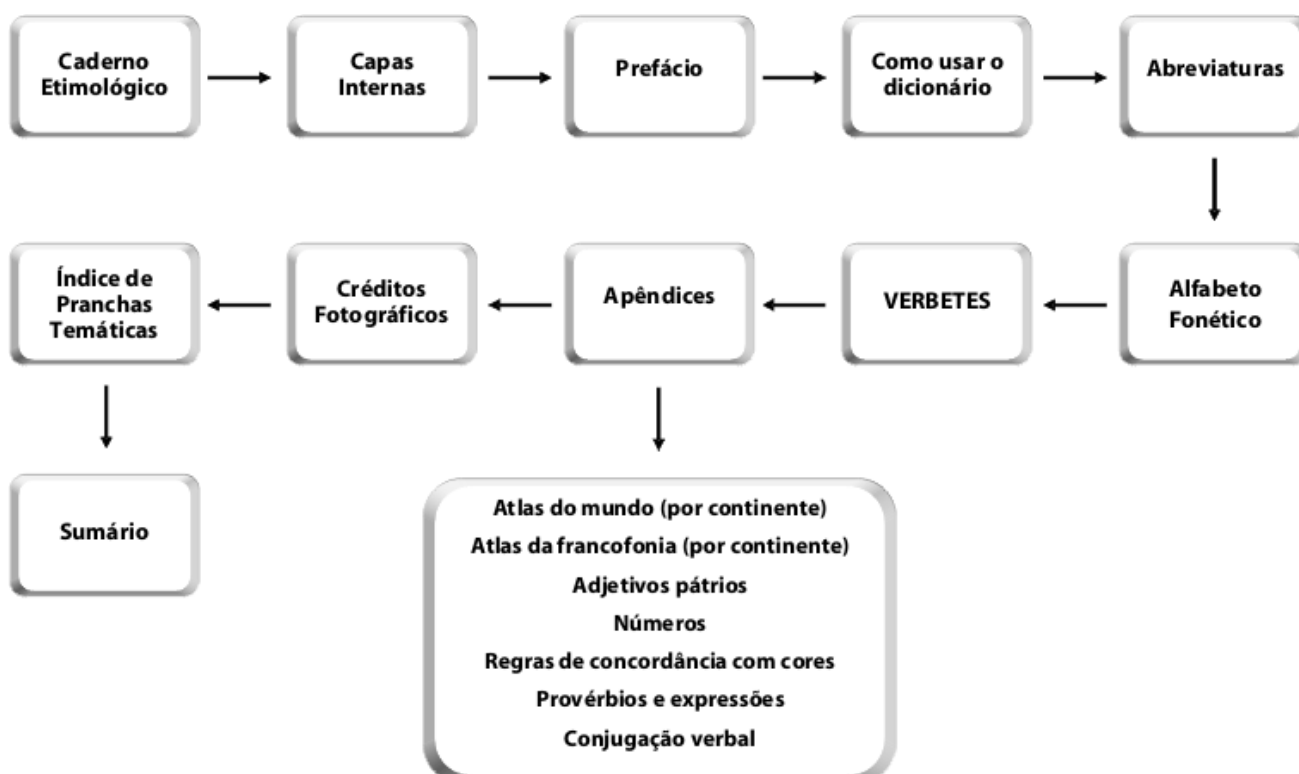
(Apresentação do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

A MACROESTRUTURA LEXICOGRÁFICA

A macroestrutura lexicográfica, como o próprio nome já indica, é o conjunto dos componentes que constituem o dicionário em si, desde os aspectos físicos como capas e tipo de encadernação até a configuração da rede de informação que compõe as informações lexicográficas. Grosso modo, é o conjunto de verbetes.

Vejam-se alguns esquemas de estruturas lexicográficas de dicionários escolares:

Macroestrutura Lexicográfica do *Le Robert Junior*



A *Maison Robert* optou por uma obra colorida e bem ilustrada, que possui cerca de 20 000 verbetes. De início, tem-se como diferencial um pequeno caderno de etimologia anexo, com 200 palavras. As capas internas do dicionário trazem 200 bandeiras de países em ordem alfabética. A fraseologia é tratada em ordem alfabética, em pouco mais de uma centena de provérbios e expressões idiomáticas, ao final da obra.

Destaca-se a riqueza das ilustrações, que compreendem fotos, iconografias e obras de arte. A encadernação é dura e resistente, oferecendo perfeito manuseio ao usuário.

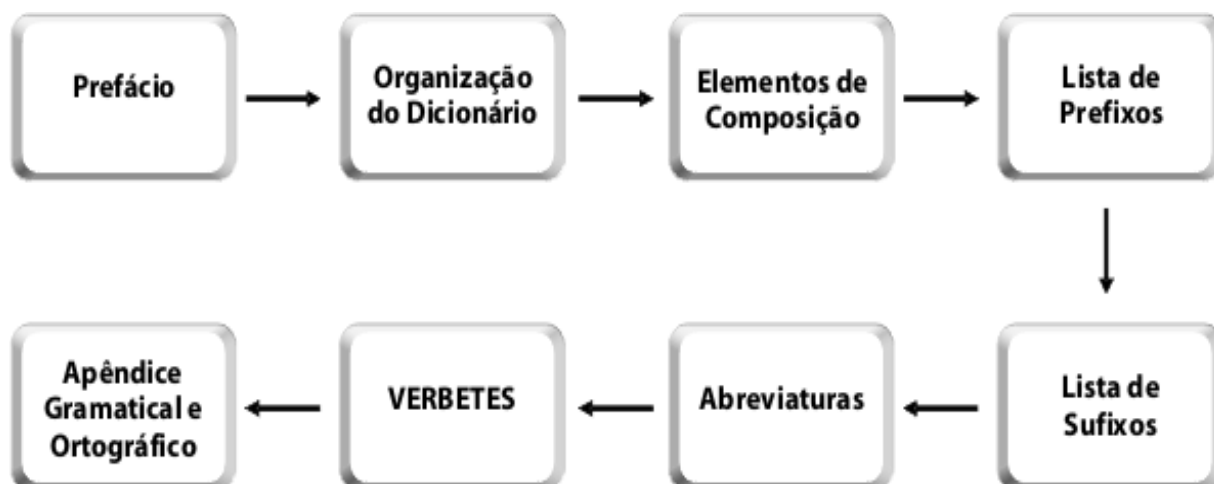
Macroestrutura Lexicográfica do *Diccionario Escolar de la Real Academia Española*



Com cerca de 33 000 verbetes, o *Diccionario Escolar de la Real Academia* não apresenta ilustrações em seus verbetes, mas sim, em pranchas dispersas ao longo do dicionário. Conta com dois apêndices: um gramatical e outro ortográfico. Ambos, bastante longos e com linguagem um tanto técnica.

Oferece ao usuário quadro de conjugação verbal irregular junto ao verbete que o exige. A encadernação é dura e resistente, oferecendo perfeito manuseio ao usuário.

Macroestrutura Lexicográfica do *Michaelis Escolar*



Publicado no ano de 2002, o *Michaelis Escolar* destaca-se por trazer consigo sua edição em CD-ROM, acrescida de uma “Gramática Prática”. Além disso, traz um pequeno manual de uso do dicionário, baseado na técnica do charadismo, definida como “um passatempo que desenvolve o raciocínio e que pode ser praticado por pessoas de todas as idades; consiste na composição e na decifração de charadas; baseia-se na consulta e na pesquisa em dicionário de português; respeita todas as regras gramaticais da língua portuguesa; é um ótimo auxiliar no ensino da língua portuguesa.”

Vale dizer que a inclusão desses dois itens não onerou o valor do dicionário, com relação aos demais, que compartilham esse perfil.

Não possui ilustrações, mas sim, uma dedeira para o auxílio à pesquisa alfabética.

Itens comuns na macroestrutura lexicográfica dos dicionários analisados

Entre os esquemas antes mostrados, formam o conjunto dos itens comuns os seguintes elementos:

- Sumário / Índice
- Prefácio
- Orientações para o uso do dicionário
- Abreviaturas
- Verbetes
- Apêndices

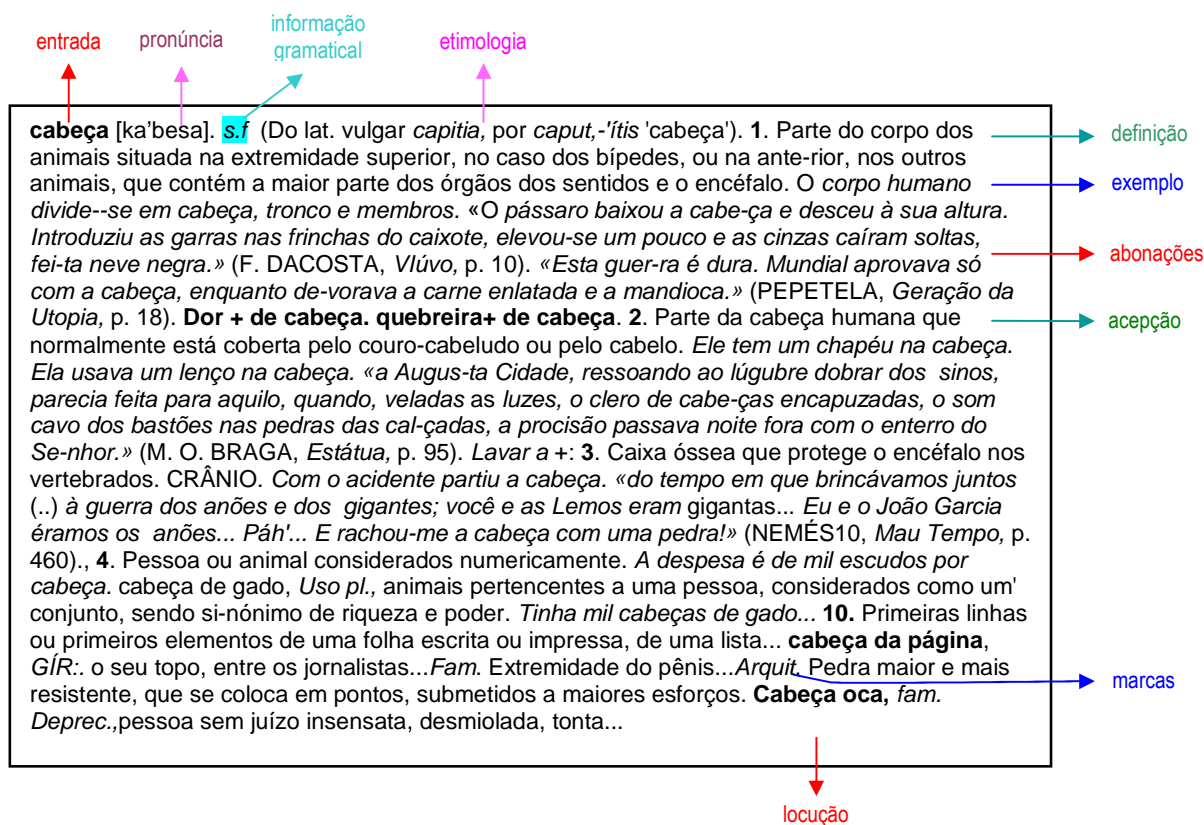
EXERCÍCIO

► Dentre os elementos mencionados como componentes da macroestrutura lexicográfica escolar, quais se configuram como essenciais, tendo em vista as características e necessidades do público consulente de Ensino Fundamental?

A MICROESTRUTURA LEXICOGRÁFICA

A microestrutura lexicográfica pode ser tomada como sinônimo de **verbetes**. O verbete é onde se estruturam as informações lexicais, lingüísticas, gramaticais e pragmáticas. Os itens que compõem um verbete podem e devem variar em razão do público leitor em questão, de modo a oferecer informações realmente pertinentes e adequadas aos objetivos da pesquisa lexicográfica.

Observe-se um verbete esquematizado, com seus elementos identificados:



Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia das Ciências de Lisboa. *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo, 2001. 2 v.

EXERCÍCIO

► Observar as microestruturas abaixo e marcar quais rubricas seriam realmente adequadas aos estudantes do Ensino Fundamental Brasileiro:

ENTRADA = transcrição fonética + categoria gramatical + gênero + transitividade + plural irregular + nota + modelo de conjugação + marca de uso + definição + exemplo + sinônimo + antônimo + homônimo + ilustração + palavras cognatas + remissão à prancha ilustrada.

LRJ

ENTRADA = gênero + transitividade + nota gramatical + quadro de conjugação + marca de uso + definição + exemplo + remissão + plural irregular + fraseologismo.

DRAE

ENTRADA = divisão silábica + indicação de pronúncia + categoria gramatical + gênero + transitividade + modelo de conjugação + marca de uso + definição + exemplo + remissão + sinônimo + indicação de estrangeirismo + palavras derivadas + plural irregular

MAE

ENTRADA = divisão silábica + indicação de pronúncia + etimologia ou origem + formação + categoria gramatical + gênero + transitividade + definição + feminino irregular + diminutivo irregular + aumentativo irregular + superlativo absoluto sintético + plural irregular + conjugação irregular + marca de uso + exemplo + sinônimo + antônimo + variante + coletivo + voz + remissão + fraseologismo + nota.

ME

Exemplos de microestruturas do MAE:

po.vo (ô) s. m. **1.** Conjunto de indivíduos que falam (em regra) a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, uma história e tradições comuns. **2.** Os habitantes duma localidade ou região; povoação. **3.** V. *povoado*. **4.** Aglomeração de gente; multidão. **5.** Plebe.

de.sen.can.tar v. t. d. **1.** Desfazer o encanto de. **2.** Causar decepção a, desiludir: **3.** Achar, (coisa perdida ou difícil de achar): **4.** Fazer aparecer como por encanto. *Int.* **5.** Aparecer como por encanto. **6.** *Bras. Pop.* Fazer (alguém) o que já devia ter feito. **7.** *Bras. Pop.* Ser feito ou ficar pronto (algo esperado há tempos): *Aleluia! Sua tese desencantou.* **P.8.** Decepcionar-se.[Conjug.: 1 [desencant]ar]

Exemplos de microestruturas do ME:

doi.do adj **1** Que perdeu o uso da razão; alienado, louco. **2** Insensato. **3** Arrebatado, entusiasta: *Doido por música.* Antôn (acepção 2): *sensato, prudente.* sm **1** Indivíduo que perdeu o uso da razão. **2** Alienado, louco. *Aum: doidão, doidarrão. Doido varrido: totalmente doido, doido rematado.*

su.bir (lat *subire*) *vti e vint* **1** Ir de baixo para cima; elevar-se ou transportar-se a lugar mais alto. *vtd e vti* **2** Galgar, trepar. *vti* **3** Dar acesso a lugar superior. *vti e vint* **4** Elevar-se no ar; erguer-se para a atmosfera. *vti e vint* **5** Alar-se, elevar-se pelo vôo, levantar vôo. *vti e vint* **6** Atingir um nível mais elevado. *vti* **7** Afluir a um ponto mais elevado. *vtd* **8** Navegar no sentido da nascente. *vint* **9** Tornar-se mais caro; encarecer. *Subir a serra, pop: enfurecer-se, irritar-se, melindrar-se. Subir nos tamancos, pop: irritar-se. Subir o sangue à cabeça, pop: enfurecer-se, exasperar-se, irritar-se. Antôn: descer. Conjug: o u do radical muda-se em o (o aberto) na 2a pessoa do singular e 3a pessoa do plural do presente do indicativo e na 2a pessoa do singular do imperativo afirmativo. Pres indic: subo, sobes, sobe, subimos, subis, sobem; Pret imp indic: subia, subias etc.; Pret perf: subi, subiste, subiu, subimos, subistes, subiram; Pret mais-que-perf: subira, subiras etc.; Fut pres: subirei, subirás etc.; Fut pret: subiria, subirias etc.; Pres subj: suba, subas, suba, subamos, subais, subam; Pret imp subj: subisse, subisses, subisse etc.; Fut subj: subir, subires, subir, subirmos, subirdes, subirem; Imper afirm: sobe(tu), suba(você), subamos(nós), subi(vós), subam(vocês); Imper neg: não subas(tu), não suba(você) etc.; Infinitivo impess; subir; Infinitivo pess: subir, subires etc.; Ger: subindo; Part: subido.*

Edital do PNLD 2006 : Dicionários

O Edital do PNLD 2006 prevê, para a composição de dois tipos diferentes de acervos de dicionários destinados ao uso em sala de aula, a inscrição de três tipos diferentes de obras, de acordo com os seguintes parâmetros:

PÚBLICO-ALVO	ACERVOS	ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
	<i>Acervo 1</i>		
Turmas em fase de alfabetização	Composto por dicionários de Tipo 1 e Tipo 2	1ª e 2ª séries	1º ao 3º ano
	<i>Acervo 2</i>		
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	Composto por dicionários de Tipo 2 e Tipo 3	3ª e 4ª séries	4º e 5º anos

Os três tipos de dicionários vêm assim caracterizados:

Dicionários de Tipo 1

- mínimo de 1.000, máximo de 3.000 verbetes;
- proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.

Dicionários de Tipo 2

- mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes;
- proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.

Dicionários de Tipo 3

- mínimo de 19.000, máximo de 35.000 verbetes;
- proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do EF.

Para além das diferenças relativas ao total de verbetes, o princípio básico dessa distinção está no reconhecimento de que:

- as duas etapas do EF pressupõem demandas específicas de ensino/aprendizagem, assim como práticas correlatas de letramento, leitura e escrita (sem prejuízo, entretanto, do que também devam ter em comum);
- os conhecimentos, inclusive lexicográficos, implicados e/ou explicitamente registrados em dicionários podem colaborar de forma significativa para o processo de ensino/aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento e à aquisição da escrita;
- é possível não só articular as demandas diversas das duas etapas do EF com diferentes propostas lexicográficas como também estabelecer, para estas últimas, uma progressão didática paralela à progressão curricular.

Por esse motivo, os três tipos correspondem a três etapas diferentes de ensino/aprendizagem dos usos e funções do dicionário, seja como um gênero discursivo específico, seja como apoio para as práticas de leitura e escrita. No caso do Tipo 1, a obra se caracterizaria, essencialmente, como uma *lista de palavras*, selecionadas e organizadas por critérios estritamente didáticos e pedagógicos, voltados para os objetivos do ciclo inicial de alfabetização. Nesse sentido, o aparato lexicográfico pode reduzir-se ao mínimo indispensável ao reconhecimento do gênero (verbetes constituídos por entradas seguidas apenas da explicitação de sentidos). O que não impede, no entanto, que, com as devidas adaptações, a obra se apresente com uma microestrutura algo mais complexa, com as acepções eventualmente contempladas graficamente distinguidas e com informações lingüístico-gramaticais de caráter elementar.

Na extremidade oposta, o Tipo 3 corresponderia a dicionários de pequeno porte, mas já organizados por critérios comprometidos com a representatividade do léxico do português. Nesse sentido, difeririam dos dicionários de referência apenas por seus compromissos praticamente exclusivos com o português contemporâneo do Brasil e por dirigirem-se diretamente a usuários não especializados. Por outro lado, espera-se que se apresentem adaptados ao uso escolar, no que diz respeito tanto à programação

visual quanto à linguagem utilizada, seja na explicitação dos sentidos dos vocábulos, seja na descrição lingüístico-gramatical.

O Tipo 2, finalmente, constituiria uma “obra de transição” entre os dois primeiros: com um elenco ainda restrito de vocábulos, não pode comprometer-se rigidamente com a representatividade; mas deve incorporar à seleção tipos de palavras o mais possível variados, além de organizar os seus verbetes de forma semelhante à dos dicionários de referência, recorrendo, portanto, a uma microestrutura mais complexa que a simples explicitação de sentidos.

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS NORTEADORES DA AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PNLD/2006

A avaliação dos dicionários inscritos no PNLD/2006 distinguirá três tipos de obras, com base no público-alvo a que primariamente se destinem. Todas as obras inscritas deverão conter uma descrição de sua proposta lexicográfica. Nessa descrição, deverão estar identificados, pelo menos, os seguintes aspectos:

- o nível de escolaridade do aluno a que a obra se destina;
- o critério de seleção vocabular que presidiu à organização da obra;
- o critério de seleção de temas, em caso de obras temáticas;
- o número total de entradas;
- o número total de ilustrações;
- o tamanho e o tipo de fonte empregada.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Todo o dicionário - tanto as entradas como o corpo dos artigos - deverá estar escrito em português do Brasil, tal como usado na atualidade. Obras escritas em variedades da língua portuguesa de outros países serão excluídas. Também serão excluídos os dicionários que apresentem, por palavras ou imagens, preconceitos em relação à condição econômico-social, cor, etnia, gênero, orientação sexual, religião, linguagem ou qualquer outra forma de atitude discriminatória.

CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS

Os dicionários serão classificados em sua adequação ao público visado de acordo com dois blocos de critérios, a saber, critérios principais e critérios complementares.

Critérios principais:

1. Pertinência e representatividade do vocabulário selecionado para o público-alvo

A obra deverá reunir palavras pertinentes para o nível de ensino e o aluno visados, com graus diversos de dificuldade. O grau de dificuldade do vocabulário leva em conta fatores como frequência, associação com outras palavras, significado concreto ou abstrato e extensão. Os dicionários serão analisados levando-se em conta que devem privilegiar o português contemporâneo do Brasil, e assinalar (nos dicionários de Tipo 3) as palavras porventura incluídas que se constituam em arcaísmos, em termos pouco usados ou em desuso, ou ainda que sejam características de dada região do País. Independentemente do tipo em que se classifiquem, os dicionários deverão ainda incluir palavras empregadas em diferentes áreas de conhecimento; palavras que façam parte do vocabulário presente nos cadernos para crianças e jovens em jornais de grande

circulação, nas revistas para público infanto-juvenil, na literatura adotada nas escolas de Ensino Fundamental; como também empréstimos, recentes ou não e expressões idiomáticas. Como material auxiliar na produção de textos, os dicionários deverão indicar os diferentes níveis de formalidade / expressividade.

2. Qualidade das definições (inclusive por imagens)

As definições apresentadas para os vocábulos devem estar livres de erros. As ilustrações, especialmente quando utilizadas como parte indissociável das definições (dicionários de Tipo 1), devem ser pertinentes e corretas. Será observado também se as definições se fazem em linguagem acessível ao aluno visado. Nos dicionários de Tipo 2 e Tipo 3, as palavras empregadas nas definições devem constar como entradas na obra. Considerando-se o papel dos materiais didáticos em geral na construção da cidadania, o dicionário não pode apresentar definições e/ou ilustrações preconceituosas ou estereotipadas, tornando-se ele próprio um instrumento de legitimação e disseminação desses pontos de vista.

3. Grafia

Os vocábulos deverão estar livres de erros ortográficos, i.e., de troca, falta ou excesso de diacríticos (como acentos e cedilha), troca, falta ou excesso de letras, falta ou inclusão errônea de hífen, ou de qualquer outro fator que afaste a(s) grafia(s) consignada(s) pela obra daquela(s) prescrita(s) pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

4. Contextualização

Será observada a presença, para cada acepção, de exemplos ou abonações que auxiliem o aluno na compreensão dos empregos possíveis para dado vocábulo.

5. Informação gramatical

Nos dicionários de Tipo 2 e, em especial, do Tipo 3, os itens a serem observados, a cada entrada, são os seguintes: (a) a classe gramatical, cuja nomenclatura deverá pautar-se pela Nomenclatura Gramatical Brasileira; (b) propriedades morfossintáticas (a indicação de gênero dos nomes; a indicação completa da transitividade dos verbos); (c) as irregularidades na flexão, tais como a existência de formas supletivas, de defectividade ou de abundância nos paradigmas flexionais.

6. Aspecto material

A obra será avaliada no que toca à qualidade da impressão, que deve ser livre de borrões, falhas, ou quaisquer problemas que dificultem ou impeçam a leitura. O papel deve permitir a leitura, sem dificuldade, de ambas as páginas de uma folha. O tamanho da fonte, o espaçamento e a diagramação deverão: a) ser adequados ao aluno visado; b) favorecer a rápida localização de informações na obra, na página e no verbete. A obra será também avaliada quanto a sua resistência ao manuseio.

Critérios complementares

As obras serão ainda avaliadas quanto a aspectos que a enriqueçam.

7. Etimologia

8. Informação acerca da estrutura dos vocábulos

9. A sistematicidade e a consistência da representação da pronúncia culta, em especial nos casos que possam suscitar dúvidas
10. A separação silábica
11. A qualidade e a pertinência dos apêndices

EXERCÍCIO

- ▶ Em grupos, analisar os critérios propostos pelo PNLD para avaliação de dicionários, verificando sua validade e adequação, bem como sugerir outros critérios para possível inclusão.

A DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA

A definição lexicográfica é tida como “o coração” do verbete, uma vez que possui um papel primordial na estruturação do saber lexicográfico. Seu objetivo é apresentar os significados das entradas de forma mais clara, precisa e objetiva possível. Toda definição lexicográfica deve primar pelo princípio da desambiguação, ou seja, uma definição não pode ser ambígua, de modo a gerar mais de uma possibilidade de interpretação do conceito que se quer explicitar.

Tipologia da definição lexicográfica:

CLÁSSICA: Baseia-se na distinção entre gênero próximo e caracteres específicos. Toda predicação desenvolve-se a partir de uma categoria a que pertença a entrada.

retina (re.ti.na) *s.f. Anat.* Membrana interna do olho capaz de captar os sinais luminosos.

xingar (verbo) Dizer palavras e insultos ou palavras afrontosas a alguém.

METALINGÜÍSTICA: traz informações sobre a entrada como elemento lingüístico. Em geral, aplica-se a palavras gramaticais (advérbios, preposições, pronomes, conjunções etc).

com *prep.* Indica relação de companhia, instrumento, modo, meio, ligação.

você *pron.* Forma de tratamento dirigida a quem se fala ou se escreve, utilizada em substituição ao tu na maior parte do Brasil.

ENCICLOPÉDICA: Oferece informações sobre acontecimentos referentes à entrada, que não necessariamente imprescindíveis, mas que enriquecem a informação presente no verbete.

tratado *sm* Contrato entre nações; convênio. Em 1494, Espanha e Portugal assinaram o **Tratado** de Tordesilhas, que estabelecia uma linha dividindo o Novo Mundo por descobrir em duas partes. À Espanha caberia o controle dos territórios a oeste da linha; a Portugal, o das regiões a leste.

dromedário *sm* (Zool.) Espécie de camelo de pescoço curto e uma só corcova. O **dromedário**, ou camelo da Arábia, tem uma só corcova: o camelo da Bactriana, duas.

INSTANCIATIVA: Constrói um breve “texto” hipotético-narrativo no qual está inserida a entrada, de modo a contextualizá-la até mesmo exemplificando.

saúde Quando uma pessoa está com seu corpo bom, nada dói, e tudo funciona bem, dizemos que ela tem boa saúde.

ímpar Se dividirmos 7 laranjas em duas cestas, cada cesta ficará com 3 laranjas. Sobra uma. Dizemos, então que o número 7 é um número ímpar...

POR NEGAÇÃO: Define a entrada por meio de negação.

imperito *adj.* Que não tem habilidade.

desleal *adj.* Que não é fiel, falso, pérfido.

POR PARÁFRASE: É a descrição de traços semânticos da entrada. Seu uso é muito comum em adjetivos.

amoroso *adj.* **1.** Relativo a amor. **2.** Que é propenso ao amor.

desempregado *adj.* Que não tem emprego; desocupado.

No caso do dicionário escolar, também é conveniente que nomes próprios citados na definição sejam explicitados no próprio verbete:

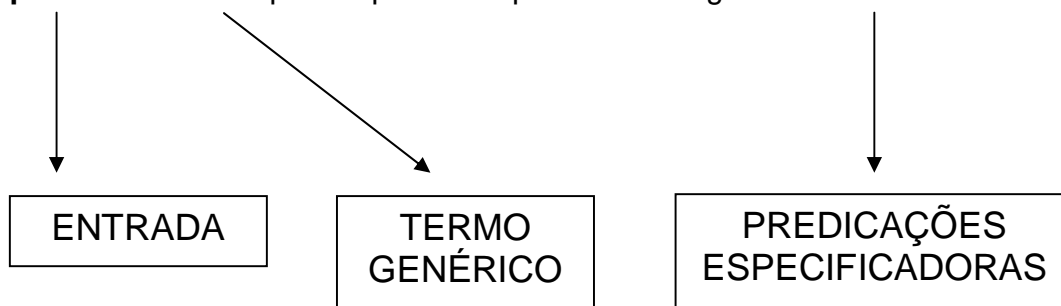
ber.qué.li.o *sm* (Quím.) Elemento de número atômico 97. O nome vem de Berkeley, sede da Universidade da Califórnia, cujos cientistas detectaram todos os 11 elementos transurânicos. Foi descoberto em 1949.

Alguns princípios da construção da definição lexicográfica:

1. A construção da definição lexicográfica deve ser sistemática;
2. Não se deve elaborar uma definição negativamente;
3. A definição não pode ser circular ou ambígua;
4. A categoria gramatical do genérico deve ser a mesma da entrada (no caso dos substantivos e dos verbos);
5. A sinonímia não é um tipo de definição, mas sim, uma estratégia de explicitação dos sentidos.

DE FORMA ESQUEMÁTICA:

padiola s.f. Cama portátil para transporte de emergência de doentes e feridos; maca.



EXERCÍCIO

Analise as definições lexicográficas a seguir e identifique suas impropriedades tipológicas e/ou discursivas:

1. **gui.tar.ra** s.f. Instrumento musical de cordas.
2. **bi.ci.cle.ta** s.f. **1.** Veículo de duas rodas. **2.** (Fut.) Lance no qual o jogador salta e chuta a bola no ar, para trás e por cima de si próprio.
3. **ge.râ.ni.o** s.m. Planta ornamental cujas flores são aromáticas.
4. **a.gri.ão** s.m. Erva européia utilizada em saladas.
5. **ju.ju.ba** s.f Espécie de arbusto ramnáceo; fruto dessa planta.
6. **for.mi.ga** s.f. Nome comum dado a insetos que vivem em sociedade.
7. **fa.ve.la** *sf* Conjunto de habitações pobres, de construção tosca e desprovida de recursos higiênicos.
8. **bei.jar** *v* [conjug.: **falar**]. Colar a boca em alguma pessoa, animal ou coisa, em sinal de afeto ou respeito.
9. **des.lei.xa.do** adj. **1.** Que não tem cuidado. **2.** Molenga. **3.** Descuidado, o mesmo que negligente.
10. **de.so.nes.to** adj. e s.m. Que não é honesto, devasso, torpe.
11. **gi.ra.fa** Animal mamífero e ruminante.
12. **fér.til** Dizemos que a terra é fértil quando é boa para plantação (...)
13. **fé.mi.ni.no** O contrário de feminino é masculino.
14. **mé.ri.to** s.m. **1.** Importância; superioridade; habilitação, aptidão.
15. **li.de.** s.f. Combate; contenda; duelo; peleja; litígio; questão; o mesmo que lida.
16. **fu.tu.ro** s.m É o tempo que ainda não chegou, que virá, que vai chegar.

4ª AULA

A ILUSTRAÇÃO NA ESTRUTURA LEXICOGRÁFICA

Segundo Joly (2003:13):

“A imagem indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados ao visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.”

Aristóteles acreditava que a imagem tinha poder educativo, que levava ao conhecimento. Da mesma forma entende-se a imagem: como um caminho capaz de favorecer o processo de letramento, assim como a construção lexicográfica infantil. A imagem estabelece a ligação entre o dito e o visto, como bem ilustra Mauricio de Sousa:



Joly (2003: 43) segue afirmando que existem, para a humanidade inteira, esquemas mentais e representativos universais, arquétipos ligados à experiência comum a todos os homens. Portanto, reconhecer motivos nas mensagens visuais e interpretá-los são duas operações mentais complementares, mesmo que tenhamos a

impressão de que são simultâneas. É esse aprendizado, e não a leitura da imagem, que é feito de maneira “natural” na nossa cultura, na qual a representação pela imagem figurativa tem tanta importância. Desde muito pequenos, aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes, as próprias imagens servem de suporte para o aprendizado da linguagem.

Entende-se, nesse contexto, que o dicionário deve ser um instrumento para a aquisição lexical, especialmente se vier acompanhado de imagens adequadas e bem feitas. Essa relação língua e imagem, quando bem elaborada, torna-se bastante produtiva na medida em que as ambigüidades e dificuldades na definição podem ser sanadas pela combinação com imagens. Infelizmente, as obras lexicográficas escolares, embora de excelente qualidade visual, parecem não ter um “alinhamento” entre esse dois elementos: língua e imagens parecem não ter sido elaboradas em concomitância, o que poderia ser de largo valor didático.

Lara (1996) apresenta as dificuldades de cada tipo de definição, bem como suas implicações lógicas e lingüísticas. Dessa forma, ao fazer a pergunta: **O que é X?**, o que se estabelece é uma relação de designação e não de significação. Para tanto, o verbo *ser* é o melhor elemento para mediar essa relação. Consciente ou inconscientemente, as definições do *Aurélio com a Turma da Mônica* são, em sua grande maioria, elaboradas a partir da equação **X (é) Y**. O que equivale dizer que o verbo empregado é o *ser*.

Observem-se os exemplos e as possíveis formalizações encontradas:

(i) X é uma palavra

O não é uma palavra tão séria que muitas vezes está lá dentro de outras palavras, mesmo sem aparecer: proibido, impossível, esquecer, negar, nunca, nada, ninguém, jamais, sem, mal, descalço, triste, destemido, indigestão, mal-estar, inimigo, sem-vergonha, perder, inesquecível, bagunça (...). A gente usa o **não** para dizer que o que acontece é diferente, ou o contrário, de outra coisa: Eu gosto de mamão. O contrário disso é: Eu não gosto de mamão.

Cozido é a palavra para dizer que um alimento foi preparado no fogo, dentro de água e sem gordura.

(ii) X é Y

Brinquedo é uma coisa que a gente usa para brincar.

Arado é um instrumento para a lavoura, feito de ferro, que vai abrindo a terra.

(iii) X é aquele Y

Vergonha é aquele sentimento que a gente tem quando não sabe o que falar ou o que fazer porque não sabe o que os outros vão pensar, e a gente fica preferindo que eles nem estivessem prestando atenção na gente.

Alimentação é aquilo que a gente come.

(iv) X é o que...

Criação é o que a gente cria e é também o cuidado de criar.

Raiva é o que a gente sente quando não gosta de alguma coisa.

(v) X é o mesmo que...

Lavoura é o mesmo que agricultura.

Epístola é o mesmo que carta, missiva.

(vi) X não é Y

Chaminé não é toda casa que tem.

Desbocado não é quem não tem boca, é quem fala muitas palavras feias.

É claramente observável a assistemática na formulação das definições. Em princípio, tem-se a equação do tipo (i), na qual X é a entrada e Y o nome do ente. Volta-se à antiga questão, já tão abordada nos estudos lexicográficos: X é a coisa ou o nome da coisa?

No tipo (ii), onde X é a entrada e Y deveria ser o genérico, a relação é clara em **arado é instrumento**, mas não em **brinquedo é uma coisa**. Há aí uma definição extremamente vaga, pois nem toda coisa com a qual se brinca é um brinquedo.

Em (iii), observa-se uma predicação inadequada, à esquerda do genérico; já em (iv), observa-se construção semelhante, **é o que...** Em (v), apela-se para a sinonímia, o que parece totalmente ineficaz para uma criança, correndo-se o risco de criar uma tautologia.

Finalmente (vi) opta pela definição por negação, complicando mais: **chaminé não é toda casa que tem.** Valer dizer que esse é o tipo de definição que menos esclarece um leitor infantil, pois se ele desconhece o que está sendo negado (o que é bastante comum), a pesquisa torna-se nula.

Lara (1996:147) constata esses tipos de dificuldades na definição lexicográfica em várias obras renomadas. Alerta que elaborar a definição é tarefa que requer zelo, conhecimento e refinamento lingüístico; propõe duas razões para os tipos de ocorrências citadas: (i) inconsistência prática e (ii) fenômenos de significação ainda não estudados.

Desse modo, cabe a reflexão sobre esses dois aspectos: Seriam, de fato, simples inconsistências lexicográficas? Ou seriam fenômenos que oferecem campo de estudo novo e promissor, no sentido de visualizar o público infantil no momento de confeccionar definições que formarão leitores e cidadãos? Por que, até o presente momento, não houve uma sistematização acerca da construção lexicográfica voltada ao público infantil, valendo-se do dicionário como objeto didático?

Borba (2003: 301) afirma que:

“A gramática e o dicionário são instrumentos pedagógicos de primeira linha; têm pontos em comum, mas não se superpõem.”

Por esse motivo, entende-se que o dicionário deve ser valorizado como tal. Sugere-se um estudo mais aprofundado do que seja o perfil lexicográfico da definição para o público infantil, pois tal iniciativa pode favorecer e facilitar o letramento e desenvolvimento cognitivo de crianças que têm o dicionário apenas como mais “um livro”.

Assim como o arado, **dicionário é instrumento.** Instrumento de aquisição lexical.

HOMONÍMIA E POLISSEMIA

ETIMOLOGIA, CLASSE GRAMATICAL OU SEMÂNTICA?

manga 1 ■ substantivo feminino **1** parte da vestimenta de forma e dimensões variáveis que recobre o braço total ou parcialmente . **2** objeto tubular que envolve qualquer coisa para proteger, isolar, esp. tipo de campânula com dois bocais, de vidro ou cristal, que protege a luz nos castiçais ou nos braços de candelabros e lustres. **3** cilindro de tecido não combustível, impregnado de nitratos, que envolve a chama de lamparina ou bico de gás, para aumentar-lhe o brilho. **4** espécie de filtro em forma de funil para líquidos

manga 2 ■ substantivo feminino **1** fruto da mangueira.

manga 3 ■ substantivo feminino **1** Regionalismo: Ceará, Bahia, Minas Gerais, Goiás. pasto resguardado por um cercado **2** Regionalismo: Rio Grande do Sul. fileira de pessoas postadas a pé ou a cavalo, que dirige o gado a uma mangueira ou a outro lugar qualquer. **3** Regionalismo: Rio Grande do Sul. cercado em forma de funil, que dirige o gado para o curral **4** Regionalismo: Maranhão. corredor feito de varas, junto a rios ou igarapés, para conduzir os bois que vão ser embarcados. **5** Regionalismo: Amazonas. cerca que vai da margem de um rio até as alas dos currais de peixe.

quadrilha ■ substantivo feminino **1** grupo de pessoas; turma, bando **2** Uso: pejorativo. bando de malfeitores; súcia, corja **3** Rubrica: dança. certa dança popular brasileira, própria dos festejos juninos **4** Rubrica: dança. conjunto de pares de dançarinos, integrado por número par de casais, que executam movimentos coreográficos derivados das antigas contradanças série de movimentos coreográficos que esse conjunto executa sem interrupção **5** Rubrica: dança. dança de pares de origem francesa, em voga no sXIX, com cinco seções caracterizadas por tempos ('andamentos') diferentes.

EXERCÍCIO

Eleja um critério (etimológico, gramatical, semântico) para distinguir homonímia e polissemia e veja se os verbetes abaixo estão bem construídos:

MANOBRAR (ma.no.brar) *v.t.d.* **1.** Fazer veículo ou máquina se mover para determinado fim. *O motorista manobrou seu carro no estacionamento.* **2.** Usar uma maneira esperta para levar uma pessoa a fazer alguma coisa que se quer dela.

MASSA (mas.sa) *s.f.* **1.** Qualquer mistura de farinha e água ou outro líquido que forma uma pasta. **2.** Grande quantidade de matéria. **3.** Grande quantidade de pessoas.

CANELA (ca.ne.la) /*él/ s.f.* **1.** *Bot.* Árvore originária do Sri Lanka, cuja casca aromática se usa como especiaria. **2.** *Por ext.* O pó obtido com a trituração da casca dessa árvore. *Colocou uma pitada de canela na mistura.* **3.** *Anat.* A parte da perna entre o joelho e o pé. *Levei um chute na canela.*

bi.bli.o.gra.fia *s.f.* **1.** Relação de obras consultadas por autor de determinada obra. **2.** Lista de obras sobre determinado assunto, ou de um ou mais autores.

bi.ci.cle.ta *s.f.* **1.** Veículo de duas rodas. **2.** (Fut.) Lance no qual o jogador salta e chuta a bola no ar, para trás e por cima de si próprio.

mi.nu.to *s.m. e adj.* **1.** Espaço de tempo muito curto; a sexagésima parte da hora ou do grau. **2.** (Pint.) Subdivisão da cabeça humana, segundo a qual se regulam as proporções de uma figura. **3.** (Arquit.) A décima, a décima oitava, ou a trigésima parte do módulo. **4.** Reduzido, muito pequeno; diminuto.

MEC modifica critério de seleção e distribuição de dicionários para escolas públicas

A partir de 2006, os estudantes da rede pública das primeiras séries do ensino fundamental vão ter acesso a dicionários adequados à sua faixa etária e à série em que estão matriculados. Até então, os dicionários eram distribuídos pelo Ministério da Educação para as crianças na 1ª série do ensino fundamental e deveriam ser usados até a 8ª série, mesmo sendo inadequados para as crianças mais novas.

Os acervos, agora, serão coletivos e os professores receberão orientações para a utilizar o material em sala de aula. “Na realidade, são duas mudanças bem-vindas: adequa os dicionários à idade dos alunos e os professores passam a receber uma orientação de como utilizar esses acervos coletivamente”, afirma Francisco das Chagas Fernandes, titular da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

Os dicionários distribuídos pelo MEC e usados entre os anos de 2001 e 2003, cerca de 38,9 milhões, não indicaram melhora na média do aprendizado da língua portuguesa, conforme atestam os resultados de leitura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ensino fundamental. Na 4ª série, a média de proficiência foi de 165,1 em 2001 e 169,4 em 2003 – mínimo considerado adequado é 200 pontos. Na 8ª série, a média foi de 235,2 em 2001 e 232 em 2003 – mínimo adequado é 300 pontos.

A política de seleção e distribuição de dicionários foi reformulada a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2006. Para priorizar a utilização desse material na escola os alunos terão à sua disposição vários dicionários e os professores receberão sugestões para utilizar o material em sala de aula. A adequação do material didático à faixa etária do aluno é fator determinante para o estímulo ao seu uso pelas crianças, o que poderá contribuir para o aprendizado da língua portuguesa. O uso coletivo de dicionários diferentes em sala de aula permite o atendimento de crianças com diferentes níveis de aprendizado e a comparação entre as várias obras.

Classificação dos dicionários – A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) recebeu inscrição de 60 dicionários para avaliação, segundo os critérios do edital do PNLD 2006. Dezoito deles foram selecionados pela Universidade Federal de Minas Gerais – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), com acompanhamento de Maria da Graça Krieger, professora do curso de letras da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), lexicógrafa, consultora da SEB e membro da comissão técnica do PNLD para dicionários. A lista das obras selecionadas foi publicada nesta sexta, 30, no *Diário Oficial da União*.

Os dezoito dicionários selecionados são classificados em três tipos, de acordo com a proposta lexicográfica (seleção de palavras e informações disponíveis), número de verbetes, tamanho de letra e existência ou não de ilustrações: tipo 1 (de mil a 3 mil verbetes), adequado à fase inicial de alfabetização; tipo 2 (de 3,5 mil a 10 mil verbetes); e os do tipo 3 (com 19 mil a 35 mil verbetes, serão orientados pelas características de um dicionário padrão, mas adequado a alunos de 3ª e 4ª série. Até a distribuição anterior de dicionários, pelo MEC, em 2002, todos os dicionários selecionados correspondiam ao tipo 3.

Cada um dos acervos que serão distribuídos para as séries iniciais do ensino fundamental é composto por 9 dicionários. O acervo 1, voltado para turmas em fase de alfabetização, com crianças de seis a oito anos – 1ª e 2ª séries ou 1º, 2º e 3º anos – do ensino fundamental, é composto por dicionários tipo 1 e tipo 2. O acervo 2, dirigido a turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita – 3ª e 4ª séries ou 4º e 5º anos – é composto pelos tipos 2 e 3. O MEC distribuirá um acervo para cada sala de aula. Os novos dicionários serão de uso coletivo em sala de aula.

Segundo a diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do MEC, Jeanete Beauchamp, o dicionário da criança que está em processo de alfabetização não deve ser o mesmo de um aluno que está concluindo o ensino fundamental. “Entregar um dicionário com configuração lexicográfica mais complexa – número excessivo de verbetes, fonte menor, entre outros aspectos – para a faixa etária de seis a oito anos, funciona como um desestímulo ao uso”. Vários dos dicionários selecionados para o PNLD 2006 são ilustrados, recurso importante para o aluno que está iniciando o processo de aprendizado da escrita.

Os alunos das séries iniciais, matriculados no próximo ano, já terão as obras adequadas para a sua faixa etária. Os demais alunos matriculados hoje, no ensino fundamental, já receberam dicionários em anos anteriores e agora terão a possibilidade de usar, também, os acervos coletivos, compostos por dicionários de diferentes autores, o que permite a comparação e o enriquecimento do trabalho.

Todas as cerca de 51 mil salas das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano) de 136 mil escolas da rede pública receberão os acervos do MEC, totalizando 4,6 milhões de exemplares. A distribuição dos novos dicionários beneficiará 17 milhões de alunos.

(Assessoria de Imprensa da SEB/MEC <http://portal.mec.gov.br/seb/index>)

LISTA DOS DICIONÁRIOS APROVADOS PELO PNLD/DICIONÁRIOS 2006

ACERVO 1			
Editora	Título da obra	Autores	Tipo
Editora Positivo Ltda	Aurelino: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	1
Editora Nova Fronteira S/A	Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado	Nova Fronteira	1
Editora Nova Fronteira S/A	Caldas Aulete Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Ilustrado com a Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo	Nova Fronteira	2
Editora Dimensao Ltda	Primeiros Passos Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa	Johny Jose Mafra, Petrina Mourão Mafra, Celso Fraga Da Fonseca, Juliana Alves Assis E Samuel Moreira Da Silva	1
Salamandra Editorial Ltda	Dicionário do Castelo Rá-Tim-Bum	Obra coletiva	1
Editora Atica Ltda	Meu Primeiro Livro de Palavras – Um Dicionário Ilustrado do Português de A a Z	Maria Tereza Camargo Biderman e Carmen Silvia Carvalho	1
Editora Atica Ltda	Dicionário Ilustrado de Português	Maria Tereza Camargo Biderman	2
Editora Moderna Ltda	Meu Primeiro Dicionário Houaiss	Instituto Antonio Houaiss	1
Editora FTD S/A	Descobrimo Novas Palavras - Dicionário Infantil	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério e Geonice valério	1
ACERVO 2			
Editora	Título da obra	Autores	Tipo
Saraiva S/A Livreiros Editores	Saraiva Júnior Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado	Saraiva S/A	2
Editora Positivo Ltda	Aurélio Júnior : Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	3
Editora Moderna Ltda	Moderno Dicionário Escolar	Douglas Tufano	2
Editora Nova Fronteira S/A	Caldas Aulete Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa	Nova Fronteira	3
Editora Moderna Ltda	Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa	Instituto Antonio Houaiss	3
Editora Atica Ltda	Minidicionário Luft	Celso Pedro Luft	3
Editora FTD S/A	Dicionário Júnior da Língua Portuguesa	Geraldo Mattos	3
Editora FTD S/A	Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa	Adriano da Gama Kury	3
Companhia Editora Nacional	Dicionário Escolar da Língua Portuguesa	Domingos Paschoal Cegalla	3

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO LEXICAL

Diversos estudos têm sido realizados no âmbito da aquisição da linguagem, visto ser este um campo vasto e profícuo, bem como fascinante e polêmico. Poucas são as convergências em termos de produtos finais, embora alguns pressupostos sejam comuns.

Pode-se definir a aquisição como um processo no qual o ser humano em sua mais tenra idade passa da ausência de expressão lingüística à produção e interação de enunciados, sem necessidade de qualquer formalização da interação lingüística e até mesmo, sem interação lingüística ostensiva.

A idéia de algum tipo de mecanismo biológico facilitador ou responsável pela aquisição da linguagem é ponto pacífico entre as teorias, gerando divergência quanto ao grau de importância e atuação desse tipo de mecanismo na fixação de uma língua materna. Outra noção também aceita é a existência de estágios mais ou menos fixos que são visualizados pelas realizações fonéticas, morfológicas, lexicais, sintáticas e pragmáticas de crianças em tenra idade. No que concerne a essas realizações, bastante já foi discutido sobretudo sobre as realizações fonéticas e sintáticas.

Segundo Correa (1999:342), a principal controvérsia no que concerne à aquisição da linguagem, qual seja, o quanto de informação relativa à forma das gramáticas das línguas humanas atribuir ao programa biológico que caracteriza o estado inicial do processo de aquisição, manifesta-se no modo como a relação entre sintaxe e semântica no desenvolvimento lingüístico é concebida, na formulação de hipóteses acerca das condições ambientais ou interpessoais tomadas como necessárias para a aquisição de uma língua e na natureza dos procedimentos de aquisição propostos.

A pesquisa levada a cabo na atualidade sobre o aspecto semântico do desenvolvimento da língua não nos provê de respostas a estas questões, primordialmente porque são questões difíceis de testar experimentalmente ou em termos de dados naturalísticos.

Normalmente de inspiração vygotskiana, os trabalhos sociointeracionistas entendem a aquisição da linguagem como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo) e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo, passando pelo outro (Scarpa 2001:214).

Para Vygotsky, ao longo de seu desenvolvimento, marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico de que faz parte (Oliveira, 2003:49).

Estabelece-se como premissa para a visão interacionista da aquisição do léxico a suposição de que crianças aprendem palavras por meio da observação de como elas são usadas nas conversas que têm com as pessoas com que se relacionam (Clark, (2000:35)

Assim sendo, para comunicar-se por meio da língua, as crianças precisam dominar os significados convencionais dos termos utilizados em sua presença. Grande parte dessa aquisição, supõe-se, aconteça durante a conversação no dia-a-dia. Na medida em que conversam, os adultos OFERECEM informações às crianças sobre palavras desconhecidas e seus significados, e as crianças FAZEM INFERÊNCIAS sobre o novo significado da palavra e, durante a conversação, APRENDEM essa informação e a armazenam para o futuro (Clark, 2000:34). Esse pensamento é representativo da importância que se dá à relação dialógica nessa abordagem teórica. A interação lingüística é fundamental para a construção do saber lingüístico.

Em termos de aquisição lexical, tem-se buscado fugir à relação estágio x número de palavras. Há relatos, por exemplo, de que crianças aprendem uma média de nove palavras novas por dia, atingindo 14.000 palavras nos seus vocabulários de compreensão pela idade de 6 anos. Crais (1996: 153). A idéia de estágios qualitativos sobrepõe-se à de estágios quantitativos, o que vale dizer que comportamentos lingüísticos devem ser levados em consideração ao se tentar esboçar qualquer proposta de formalização de estágios.

Em uma perspectiva mais qualitativa, Halliday (apud Butler : 415) postula sete funções da linguagem que seriam fundamentais para as necessidades da criança e que seriam adquiridas ao longo de seu desenvolvimento, de forma cronológica. Essas

funções têm como base o fator contextual e social. Segundo o autor, “a criança sabe o que é a linguagem porque ela sabe o que a linguagem faz”. Isto é, a criança sabe que a linguagem tem uma função, que a linguagem tem um papel na comunicação. (Melo, 2005:38). São as funções:

- 1) Função instrumental (*'I want' function*): concerne aos usos da linguagem ligados às necessidades primeiras e imediatas da criança;
- 2) Função reguladora (*'Do as I tell you' function*): envolve os usos da linguagem relacionados ao controle de comportamento;
- 3) Função interacional (*'Me and you' function*): concerne às primeiras interações da criança com seu grupo;
- 4) Função pessoal (*'Here I come' function*): caracteriza o meio que a criança possui para expressar sua individualidade;
- 5) Função heurística (*'Tell me why' function*): usada para descobrir o mundo ao redor da criança;
- 6) Função imaginativa (*'Let's pretend' function*): relaciona-se à criação do próprio mundo pela criança, por meio de jogos e histórias, por exemplo.
- 7) Função representacional ou informativa (*'I've got something to tell you' function*): permite à criança comunicar informações inéditas a alguém.

Esses estágios foram originalmente pensados nessa seqüência de aparição, porém nem sempre os dados atestaram essa hipótese, o que comprova mais uma vez fluidez da noção de estágio. No caso específico da aquisição do léxico, busca-se saber de que forma organiza-se a maturação do léxico mental desde a infância.

Rey-Debove (1997:25) define léxico como o conjunto de palavras de uma língua. Para a autora, obviamente, nenhum falante domina completamente o léxico de sua língua, pois sempre haverá variações quantitativas e qualitativas de falante para falante.

Para responder de que modo os itens lexicais são organizados na mente, procura-se esclarecer o modo como não são armazenados, construindo a metáfora do dicionário, isto é, da organização alfabética. Propõe que um falante, em hipótese

alguma, faz uma organização alfabética em sua mente e tal fato pode ser observado não pelos acertos cometidos pelos falantes, mas pelos “erros” nos empregos lexicais. Alguém que ao reportar um acidente de automóvel em que a vítima teve o rosto dilacerado diga:

(e) O homem ficou completamente *desconfigurado*.

Ao invés de:

(f) O homem ficou completamente *desfigurado*.

comprova que fez uma busca além da ordem alfabética, em caso contrário, deveria dizer algo como:

(g) O homem ficou completamente *desfiguração*. (?) ou

(h) O homem ficou completamente *desfigurador*. (?)

Essas duas opções seriam as previsíveis, já que se encontram em ordem alfabética imediata. Eis a questão que se propõe: como a criança organiza, dia após dia, em sua mente, as palavras novas que vai conhecendo? E mais: que princípio foi empregado para compor essas categorias de base?

Seguramente, não parece ser uma tarefa tão trivial a ser realizada, não é simplesmente coletar palavras e introduzi-las no léxico mental. Selva (1999:13) desconsidera a organização alfabética, bem como a organização ao acaso. Para tanto elenca duas razões para sua rejeição. A primeira seria o número de itens lexicais dos quais um falante dispõe, a segunda seria os excelentes desempenhos do falante em termos de rapidez no reconhecimento e na produção de itens lexicais.

A par do fator inato, estatístico, há que se considerar um mecanismo semântico, inato ou não, que estabeleça a diferença entre palavras gramaticais e palavras lexicais, por exemplo. Essa estratégia também não parece ser tão simples, visto que muitas crianças por volta de 06 anos de idade ainda cometem inadequações

em seus usos. Como exemplo, cita-se o diálogo abaixo entre uma criança de 05 anos e um adulto, que inicia o diálogo:

- *Você gosta de mim?*
- *Gosto.*
- *Quanto?*
- (criança pensa e responde)*
- *Dois.*

Esse exemplo, como tantos outros, ilustra que a diferenciação semântica realizada pela criança é gradual e dependente das ofertas recebidas em suas interações com outros falantes, crianças ou adultos, assim como, pelos meios audiovisuais que a cercam.

EXERCÍCIOS

A partir da proposta de Halliday para estágios de aquisição lexical, estabeleça:

- a) a que faixa etária esse estágio corresponderia
- b) vinte itens lexicais que supostamente pertenceriam a esse estágio
- c) cinco campos temáticos supostamente presentes nesse estágio

FUNÇÕES	FAIXA ETÁRIA	ITENS LEXICAIS	CAMPOS TEMÁTICOS
instrumental			
reguladora			
interacional			
pessoal			
heurística			
imaginativa			
informativa			

Algumas possibilidades de campos temáticos: Meios de comunicação, cinema, televisão, teatro, circo, dinheiro, política, trabalho, profissões, escola, religião, clima, tempo, flora, fauna, gírias, tabuísmos, estrangeirismos, saúde, ecologia, jogos, alimentação, informática e internet.

JOGO OU MATERIAL PEDAGÓGICO?

Muitas dúvidas persistem entre educadores que procuram associar o jogo à educação: se há diferença entre jogo e o material pedagógico, se o jogo educativo empregado em sala de aula é realmente jogo e se o jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos.

As divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções:

1. **função lúdica** – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e
2. **função educativa** – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O jogo educativo aparece, então, com dois sentidos:

1. **sentido amplo:** como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança.
2. **sentido restrito:** como material ou situação que exige ações orientadas com vistas a aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais. No segundo caso, recebe, também, o nome de jogo didático.

São, pois, características do jogo:

- Existência de regras
- Presença de prazer
- Caráter não-sério

- Flexibilidade
- Livre escolha
- Caráter simbólico
- Caráter episódico

ATIVIDADE 1: Identifique o nome de cada item selecionado:


microscópio

metrô *s. masc. me-trô.* Trem de ferro, em geral subterrâneo, que serve para transportar grande número de pessoas rapidamente. *Cláudio não quis tomar táxi; foi de metrô.*

meu *pron. poss.* Que pertence à pessoa que fala. *Este livro é seu; o outro é meu.* ♦ **fem.:** minha.
Obs.: é bastante usado como adjetivo no mesmo sentido indicado acima: *Meu livro não é este. O pai de minha amiga é juiz.*

mexer *v. me-xer.* 1. Mover-se. *O jacaré parecia morto, pois seu corpo não se mexia. Vamos, menina, mexa-se daí!* 2. Mudar de lugar, misturar o conteúdo de alguma coisa. *Mexa o molho para não queimar a panela.* 3. Misturar provocando bagunça. *Fernanda mexeu em meus papéis deixando tudo fora do lugar.*

mexerica *s. fem. me-xe-ri-ca.* Fruta parecida com a laranja, mas de casca mais grossa que se solta facilmente. *A mexerica é uma fruta bem nutritiva e gostosa.*



MEXERICA

mexicano *s. masc. me-xi-ca-no.* 1. Quem nasce no México. *Minha sobrinha mexicana vem passar as férias no Brasil.*
Obs.: pode ser usado como adjetivo: *chapéu mexicano.*

mi *s. mas.* Nota musical. *As notas musicais são dó, ré, mi, fá, sol, lá, si.*

miar *v. mi-ar.* Fazer o som do gato. *O gato miou porque estava com fome.*

mico *s. masc. mi-co.* Tipo de macaco. *Os micos do zoológico estavam chamando a atenção das crianças com as caretas engraçadas que faziam.* • **(pagar o mico):** situação que provoca o ridículo. *Que mico; derrubei o copo de suco no colo da minha professora!*

micróbio *s. masc. mi-cró-bio.* Ser vivo que só podemos ver por meio de um microscópio; pode habitar tanto a água como o ar. Causa doenças nos animais e nas pessoas. *Os micróbios são agentes de doenças.*
ver microscópio.

microrganismo *s. masc. mi-cror-ga-nis-mo.* Qualquer organismo vivo, muito pequeno, que não pode ser visto sem o auxílio de um microscópio. *Há várias doenças causadas por microrganismos.*

microscópico *adj. mi-cros-có-pi-co.* Tão pequeno que só pode ser visto com microscópio. *As folhas estavam manchadas com pontinhos microscópicos.*

microscópio *s. masc. mi-cros-có-pio.* Aparelho com uma lente que aumenta o que se está olhando e per-

a
b
c
d
e
f
g
h
i
j
k
l
m
n
o
p
q
r
s
t
u
v
w
x
y
z

199

ATIVIDADE 2: Complete as sentenças e compare suas respostas com as respostas dos colegas:

Geralmente, uso dicionários para

Eu acho que dicionários deveriam.....

Um das maiores dificuldades que tenho com dicionário é:

.....

O que mais gosto no dicionário é.....

ATIVIDADE 3: Responda às questões:

- Quantas letras tem nosso alfabeto?
- Quantas letras são vogais?
- Escreva todas as letras em ordem alfabética.
- Escreva em ordem alfabética os dias da semana.
- Escreva em ordem alfabética cinco diferentes cores.
- Escreva em ordem alfabética cinco diferentes animais.
- Escreva em ordem alfabética cinco diferentes países.

ATIVIDADE 4: Faça o que se pede:

- Para cada quadro de palavras, ordene-as na ordem em que aparecem no dicionário:

casa – geladeira - banco – lapiseira - estrogonofe – arroz - açúcar – trenó

CD – telefone – computador – xadrez – enciclopédia – inglês – incentivo

esmalte – unhas – bicicleta – bíblia – sandália – sabonete – sapato - cinto

- Qual palavra-guia aparece na página das seguintes palavras: cinto, sandália, banco, telefone e xadrez?

ATIVIDADE 5: Abra o dicionário em qualquer página. Seja rápido e pesquise o que se pede:

- a) Qual é a primeira palavra? E a última?
- b) Qual é a maior palavra?
- c) Há palavras compostas?
- d) Há um verbo irregular?
- e) Quantos adjetivos há?

ATIVIDADE 6: Preencha o quadro abaixo com cinco palavras de cada tema:

Animais	Profissões
Comidas	Transporte
Bebidas	Vegetais
Jogos	Sentimentos




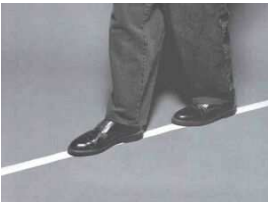


JOGOS PARA SALA DE AULA

TÍTULO	VAMOS COZINHAR?
OBJETIVO	Introduzir o conceito de sinonímia
PASSO-A-PASSO	1 Em uma receita há algumas palavras que nem todos conhecem, por isso, leia uma receita.
	2 Pesquisar no dicionário as palavras desconhecidas.
	3 Substituir as palavras desconhecidas por novas palavras de mesmo significado, ou seja, sinônimas.
	4 Apresentar a receita oralmente para a turma, como se estivesse em um programa de TV. Lembrar-se de apresentar a receita já com as palavras sinônimas.
	5 Que tal fazer a receita em sala de aula?
SUGESTÃO	<p>Salada Especial Ingredientes 2 batatas cozidas cortadas em <u>cubos</u> pequenos 2 cenouras cozidas cortadas em cubos pequenos 100 g de ervilha 15 vagens cozidas cortadas em pedaços pequenos 1 ovo cozido por 8 minutos Sal a gosto Folhas de alface</p> <p>Molho de maionese 2 colheres (sopa) de maionese 1 colher (café) de vinagre Água o suficiente para <u>dissolver</u> a maionese</p> <p>Modo de preparo Em uma <u>travessa</u>, coloque em volta as folhas de alface, arrume os legumes cozidos no centro, menos o ovo. Faça o molho misturando a maionese, o vinagre e a água. <u>Reserve</u>. Corte o ovo em <u>fatias</u>, coloque sobre os legumes e cubra os ovos com o molho de maionese e <u>salpique</u> um pouco de queijo ralado.</p>

TÍTULO	ACERTEI NA MOSCA!
---------------	--------------------------

OBJETIVO	Definir expressões idiomáticas e explorar a relação denotação/conotação.
-----------------	--

PASSO-A-PASSO	1	Explorar com os alunos o valor das expressões idiomáticas, fraseologismos, dizendo: “Muitas expressões da nossa língua não significam exatamente o que dizem... O que significa dizer “acertei na mosca”, quando damos uma resposta certa a uma pergunta bastante difícil?”
	2	Permitir que a turma elabore hipóteses de contextualização ou de definição.
	3	A partir das imagens, descobrir a expressão e dar seu significado, ou seja, fazer uma definição e comparar com a definição do seu dicionário!
	4	Caso não se encontrem as expressões idiomáticas no dicionário, o professor pode incentivar a turma a fazer um dicionário de expressões idiomáticas.

SUGESTÃO	  
	  

TÍTULO	NOTÍCIA MALUCA
OBJETIVO	Explorar a sinonímia
PASSO-A-PASSO	1 Trazer para a sala de aula manchetes de jornais, sobre os mais variados assuntos e distribuí-las à turma.
	2 Ler a manchete, individualmente ou em grupos.
	3 Elaborar uma outra manchete, de mesmo valor semântico, a partir do recurso da sinonímia.
	4 Usar o dicionário na busca de sinônimos.
	5 Ler as frases feitas para toda a turma, que tentará adivinhar qual era a manchete original.
SUGESTÃO	<p>Brasiliense arranca empate, mas segue na lanterna.</p> <p>Irregularidades levam à interdição de posto de gasolina.</p> <p>Mala abandonada causa transtorno no aeroporto de Brasília.</p> <p>Mulher grávida morre e criança é atingida por bala perdida.</p> <p>Mexicano é absolvido de ser mentor do assassinato.</p>

7ª AULA

BRINCANDO COM O DICIONÁRIO

Oito anos

Dunga / Paula Toller

Por que você é Flamengo
E meu pai Botafogo
O que _____
"Impávido colosso"?

Por que os ossos _____
enquanto a gente dorme
Por que os dentes caem
Por onde os filhos saem

Por que os dedos murcham
quando estou no banho
Por que as ruas enchem
quando está chovendo

Quanto é mil trilhões
vezes infinito
Quem é Jesus Cristo
Onde estão meus primos

Well, well, well
Gabriel...

Por que o fogo queima
Por que a lua é branca
Por que a terra roda
Por que deitar agora

Por que as cobras matam
Por que o vidro embaça
Por que você se _____
Por que o tempo passa

Por que que a gente espirra
Por que as unhas crescem
Por que o sangue _____
Por que que a gente morre

Do que é feita a nuvem
Do que é feita a neve
Como é que se _____
Réveillon

Ouçã com atenção a música cantada por Adriana Calcanhoto...

Usando seu dicionário, confira a grafia das palavras que você descobriu.

Agora, para cada palavra, identifique no dicionário outras 5 palavras que pertençam à mesma família, ou seja, palavras derivadas.

Leia o texto abaixo, destinado a alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e analise:

- 1) Quais itens lexicais apresentariam dificuldades aos leitores?
- 2) Esses itens lexicais poderiam ser compreendidos pelo contexto?
- 3) Como os dicionários escolares costumam definir “profissões”?
- 4) Analise o pequeno vocabulário ofertado para auxiliar a compreensão do texto. É adequado e eficiente?

Astrônomo

O astrônomo estuda o firmamento e os elementos que dele fazem parte: estrelas, planetas, constelações, galáxias, enfim, todos os astros.

Para o ajudar a estudar e analisar todas estas coisas, o astrônomo tem à sua disposição vários instrumentos. Os astrônomos vão para lugares com muita visibilidade, sem nuvens e sem poluição, para poderem observar melhor os fenômenos que acontecem lá no alto. Muitas vezes esses lugares privilegiados para a observação dos astros são observatórios próprios e já estão equipados com todo o material necessário. São estes profissionais que observam os céus e descobrem a existência de novos planetas.

A Terra é o nosso planeta e quem já foi ao espaço diz que, ao longe, ela parece uma grande bola azul, ligeiramente achatada nos pólos. Isto acontece porque a maior parte da Terra é ocupada pelos oceanos. O nosso planeta é o terceiro a partir do Sol e o seu satélite é a Lua.

Além de observarem os astros, os astrônomos calculam a sua posição e o seu movimento, estudam a sua distribuição, a sua origem, composição, os campos magnéticos em seu redor e muitos outros fenômenos.

A profissão de astrônomo é muito interessante, mas exige uma grande flexibilidade, especialmente no que diz respeito a horários, pois podem ocorrer fenômenos como uma chuva de meteoros, por exemplo, fora do horário de trabalho habitual.

Nesta profissão é muito importante gostar de fazer investigação, possuir um raciocínio lógico desenvolvido, gostar de ciência, saber trabalhar com computadores e outras tecnologias e ser muito, muito curioso!

VOCABULÁRIO

Planetas são astros, sem luz própria, que giram em volta do Sol - planetas principais, ou em torno de outro planeta - planetas secundários. São nove os planetas principais que fazem parte do nosso Sistema Solar: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão. Todos estes planetas gravitam em torno de uma grande estrela... o Sol. É por isso que damos o nome de Sistema Solar a este conjunto de planetas e aos satélites e asteróides à sua volta.

Nesta profissão, utilizam-se muitas tecnologias, pois trata-se de observar fenômenos e astros que estão a milhares e milhares de quilômetros de distância e não é possível fazê-lo, pelo menos com precisão, a "olho nu", isto é, sem recorrer a instrumentos que nos ajudem. Assim, existem alguns **instrumentos** que são absolutamente necessários para o astrônomo realizar o seu trabalho. Aqui ficam alguns exemplos: telescópio, satélite, espectrógrafo, fotômetro e computador .

A **Lua** é um planeta, o satélite natural da Terra, e podemos vê-la mesmo sem o auxílio de um telescópio. A Lua não nos aparece sempre da mesma forma. Ao longo de vários dias, vai mudando de aparência (fases). As fases lunares são a Lua Nova, o Quarto Crescente, a Lua Cheia e o Quarto Minguante. Não é que a Lua cresça ou diminua: ela parece ora maior ora mais pequena de acordo com as partes que nós conseguimos ver iluminadas pelo Sol. O primeiro homem a pisar a Lua foi o americano Neil Armstrong da Apolo 11, em Julho de 1969.

Os **meteoros** são partículas pequenas resultantes geralmente de restos de cometas ou outros corpos celestes que se fragmentaram. Ao atingirem a atmosfera terrestre eles acabam por se incendiar, provocando um belo espetáculo no céu. Por vezes acontece que se reúnem condições para que possamos ver, mesmo a "olho nu", vários destes meteoros a passarem no firmamento. São as chuvas de meteoros que, embora não se tratando de estrelas, são vulgarmente conhecidas por chuvas de estrelas.

O caracol

Você gosta de caracóis? E que tal se aprendesse um pouco mais sobre estes simpáticos animaizinhos?

Normalmente, os lavradores e os jardineiros não gostam muito do caracol, porque este animal se alimenta das folhas das plantas que eles cultivam.

O caracol é um molusco, ou seja, tem um corpo mole e sem esqueleto, mas a sua concha dura protege-o. Depois de chover, gosta de sair do seu esconderijo e ir passear, pois o caracol precisa manter o corpo úmido.

Sempre que se sente ameaçado, ou quando está muito frio, fica dentro da sua concha, para se proteger. No inverno, por exemplo, passa muito tempo dormindo (isto se chama hibernação). O caracol põe dezenas de ovos, que esconde debaixo da terra ou debaixo de folhas mortas. Desses ovos nascem caracóis pequeninos na primavera.

**Veja o que o caracol disse nesse texto:
Agora procure no dicionário o que ele quis dizer!**



FORME PALAVRAS!

Junte as partes das palavras abaixo e forme outras palavras, desde que existam no dicionário!

in	casa
jogo	feliz
ão	dinheiro
real	inho
ista	idade
criança	jornal
dor	semana
bola	biscoito

TREINANDO A ORDEM ALFABÉTICA

A Magali adora comer! Veja quanta coisa ela colocou na cestinha para o piquenique!
Vamos colocar o nome dos alimentos em ordem alfabética?

pão
maçã
doce
chocolate
suco
leite
banana
biscoito
torta
sanduíche
água
refrigerante
salgado



Copyright (C)1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6542

DESCOBRINDO PALAVRAS DE POUCO USO

Dividida em grupos, a turma deve ter em mãos o dicionário. Os alunos deverão buscar palavras completamente desconhecidas e perguntar ao outro grupo se a definição que se deu é verdadeira ou falsa. Ganha o grupo que tiver o maior número de acertos.

8ª AULA

O DICIONÁRIO E AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5872

Os dicionários têm como destinatários os alunos do Ensino Fundamental, período em que se amplia e aprofunda o acesso inicial do aluno ao mundo da escrita e se processa a alfabetização. Essa etapa da escolarização envolve ao menos os seguintes processos (UFMG/CEALE, 2004):

- ***Compreensão e valorização da cultura escrita***

Em linhas bem gerais, este processo corresponde à entrada do aluno no mundo da escrita e à compreensão de seu funcionamento social e cultural próprio. Envolve o reconhecimento e o convívio com os diferentes vetores da cultura escrita: funções sociais, tipos de suporte (livros, jornais, revistas, prospectos...), espaços de circulação, gêneros discursivos, tipos de texto, determinações sociolingüísticas (como o reconhecimento das variedades associadas à escrita e dos valores e atitudes correspondentes) etc.

Nesse processo, é de fundamental importância que o aluno reconheça e desenvolva as práticas de letramento próprias da escola, assim como as competências e habilidades necessárias para o uso escolar da escrita nas séries iniciais.

- ***Apropriação do sistema da escrita***

Trata-se, agora, da compreensão, pelo aluno, do princípio alfabético da escrita (correspondências entre fonemas e grafemas) e das convenções gráficas que regulam a ortografia do português. Ao final do primeiro segmento do EF o aluno deve dominar as regularidades de nossa ortografia e reconhecer suas irregularidades mais freqüentes, tanto na leitura quanto na escrita.

- ***Leitura e produção de textos***

As atividades de leitura e produção de textos têm lugar, nas séries iniciais, mesmo antes de o aluno dominar o sistema da escrita: práticas como a leitura compartilhada, inclusive de verbetes, e a escrita coletiva (com o professor como escriba da produção dos alunos) constituem parte significativa dos conteúdos curriculares. Progressivamente, essas práticas tornam-se cada vez mais individuais e autônomas; em geral, sem chegar a descartar totalmente a leitura compartilhada e a escrita coletiva, ao menos nas quatro ou cinco primeiras séries.

Nesse processo, a exploração do texto deve envolver, como parte tanto das estratégias necessárias de leitura quanto da compreensão e explicação do texto, o vocabulário.

- ***Desenvolvimento da oralidade***

Apesar de seus estreitos compromissos com a escrita, a escola também deve lidar com a oralidade. Quase todas as atividades didáticas a pressupõem como parte indissociável da interação em sala de aula e, portanto, também como instrumento de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, cabe à escola conhecer os tipos de discurso típicos das práticas didático-pedagógicas, tanto para questioná-los quanto para garantir o seu melhor funcionamento.

Além disso, também cabe à escola ensinar os usos escolares da linguagem oral, assim como os usos públicos e/ou mais formais e monitorados, envolvidos em situações sociais para as quais o aluno deve ser preparado, como entrevistas, exames, debates, exposições etc.

- **Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem**

Embora o ensino de Língua Portuguesa, em todo o EF e, em particular, o seu primeiro segmento, persiga um objetivo predominantemente prático (o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno), a reflexão sobre a língua e a linguagem, principalmente no que diz respeito a aspectos envolvidos nesse objetivo, também são objetos de ensino/aprendizagem.

Conteúdos como as regularidades e irregularidades da ortografia, convenções da escrita, características lingüísticas de gêneros discursivos e de tipos de texto etc. fazem parte, portanto, do cotidiano do EF. E, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração do vocabulário deve-se fazer tanto no sentido do entendimento de texto e da expressão quanto da construção progressiva de uma representação plausível do léxico como um dos componentes da língua.

Considerando esse contexto, a prática do uso de dicionários deve envolver, como uma de suas condições, uma resposta satisfatória à seguinte pergunta:

Que contribuição um dicionário pode dar às demandas didático-pedagógicas de estudantes do Ensino Fundamental?

EXERCÍCIO

Nas propostas de atividades que se seguem, julgue os seguintes critérios:

- a) conteúdo contemplado: lexical / gramatical / textual
- b) processo de saber lingüístico favorecido pela atividade
- c) qualidade da atividade
- d) necessidade do dicionário na atividade

1)

PALAVRAS MUTANTES

Complete os espaços em branco. Começando pela primeira palavra, mude uma letra de cada vez, até chegar à última. Leia as dicas para saber o que escrever.

F	E	I	A	De aspecto desagradável
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Animal feroz
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Comum, simples
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Do verbo melar
B	E	L	A	Bonita

Exemplo:

T	E	L	A
B	E	L	A
B	A	L	A
B	O	L	A
B	O	I	A

2) Adivinhas

O que é uma casinha branca sem porta e janela e dona clara mora nela? (Ovo)

O que é, cai em pé e corre deitado? (Uma lagartixa de pára-quedas)

O que é um 99 toque 99 toque 99 toque? (Uma centopéia manca)

O que dá a volta no mundo parada? (A estrada)

Por que a laranja pôs a pêra no telhado? (Para ter uma antena parabólica!)

Um vizinho tomou um copo de leite envenenado, por que ele não morreu?
(Porque o leite era longa vida)

O que o tomate foi fazer no banco? (Tirar extrato)

Por que o livro de matemática se suicidou? (Porque tinha muitos problemas)

O que são letras coloridas voadoras? (Borboletras)

O que o zero disse para o oito? (Bonito o seu cinto)

3) Trava-línguas

Maria-Mole é molenga. Se não é molenga não é Maria-Mole. É coisa malemolente. Nem mala, nem mola, nem Maria, nem mole.

* * *

Tinha tanta tia tantã
Tinha tanta anta antiga
Tinha tanta anta que era tia
Tinha tanta tia que era anta

* * *

O sabiá não sabia
Que o sábio sabia
Que o sabiá não sabia assobiar

Olha o sapo dentro do saco
O saco com o sapo dentro
O sapo batendo papo
E o papo soltando o vento

* * *

A lontra prendeu a tromba do monstro de pedra e a prenda de prata de Pedro, o pedreiro.

* * *

Disseram que na minha rua tem paralelepípedo feito de paralelogramos.
Seis paralelogramos tem um paralelepípedo.
Mil paralelepípedos tem uma paralelepípedovia.
Uma paralelepípedovia tem mil paralelogramos.
Então uma paralelepípedovia é uma paralelogramolândia?

4) Provérbios

- Vintém poupado, vintém ganho
- Vergonha é furtar e não poder carregar
- Vão-se os anéis, ficam-se os dedos
- Vaidade em pobre é defeito e em rico é enfeite
- Vai procurar sua rodilha onde quebrou seu pote
- Urubu quando está infeliz, cai de costa e quebra o nariz
- Uns agradam dos olhos, outros da remela
- Uma ovelha má põe o rebanho a perder
- Um gambá cheira o outro
- Um dia é da caça, o outro é do caçador
- Um bom começo é sinal de fim feliz
- Tudo que cai no jequi é peixe
- Tudo demais é sobra
- Três vezes na cadeia é sinal de força
- Trabalho de menino é pouco, mas quem o desdenha é louco
- Todo pé torto tem seu chinelo
- Todo mundo já acabou, lambe-lambe ainda ficou
- Tempo de guerra, mentira como terra

5) Homófonos

1. Complete a frase com **passo** ou **paço**:
Moro a um _____ do Parque da Amora.
2. Os reis viviam quase sempre no _____ real.
3. _____ por tua casa depois do almoço.

6) Adjetivos

Complete adequadamente os espaços com os adjetivos abaixo:

**admirado azul belo brancas branco cansadas desajeitado
desengonçadas finas grandes leves lindo liso longas macias
negras preguiçosas rugosa velhas verde**

No grande mar , junto às rochas roídas pelas ondas e pelo vento, vivia um pequeno caranguejo . Gastava o dia trepando pelas muralhas de pedra, em correrias . De tão , todos zombavam dele.

Voavam as gaivotas no ar e no seu vôo , pareciam bailarinas de dançar. Às vezes pousavam nas rochas ; o pequeno caranguejo ficava a olhá-las, enquanto penteavam as penas brancas, com a vaidade de quem se sente e . As penas caíam sobre as pedras, mas mesmo essas eram ainda tão e que o caranguejo verde, de casca dura, sonhava ter um vestido assim , leve, como uma espuma, um vestido que o fizesse voar.

Luísa Ducla Soares, "O Caranguejo Verde" in Histórias de Bichos - Livros Horizonte, 1981

7) Categorias Gramaticais

1. Das palavras seguintes, uma **não** pertence à classe dos *adjetivos*.

- A. ? Claro
- B. ? Velho
- C. ? Barulhento
- D. ? Faro
- E. ? Alegre

2. Uma das palavras seguintes **não** é um *nome*.

- A. ? Indefesa
- B. ? Princesa
- C. ? Duquesa
- D. ? Tristeza
- E. ? Pobreza

3. Qual das palavras seguintes **não** é um *nome*?

- A. ? De
- B. ? Computador
- C. ? Menino
- D. ? Tesoura

4. Qual das palavras da lista **não** é um *verbo*?

- A. ? Ligar
- B. ? Concluir
- C. ? Alguidar
- D. ? Agrupar
- E. ? Escutar

5. Qual das palavras seguintes **não** é um *adjetivo*?

- A. ? Amável
- B. ? Velhice
- C. ? Ligeiro
- D. ? Fresca
- E. ? Redondo

8) Coletivos

Complete adequadamente os espaços com os adjetivos abaixo:

alcatéia cardume constelações enxame frota manada ninhada
 pomar rebanho varas

Uma é um conjunto de lobos.

Eram tantas as abelhas, que constituíam um verdadeiro .

Na Serra da Estrela vive o meu tio que é pastor. Ele tem um belo de ovelhas.

No Aquário vi um grande de piabas.

A gata da minha avó teve uma de gatinhos lindos.

No interior há muitas de porcos.

Os frutos mais saborosos são aqueles que colhemos diretamente no .

Ontem, havia um grande número de embarcações: uma verdadeira !

Quando visitei o Pantanal vi uma de cavalos selvagens.

Nas noites sem nuvens é possível ver no céu algumas a olho nu.

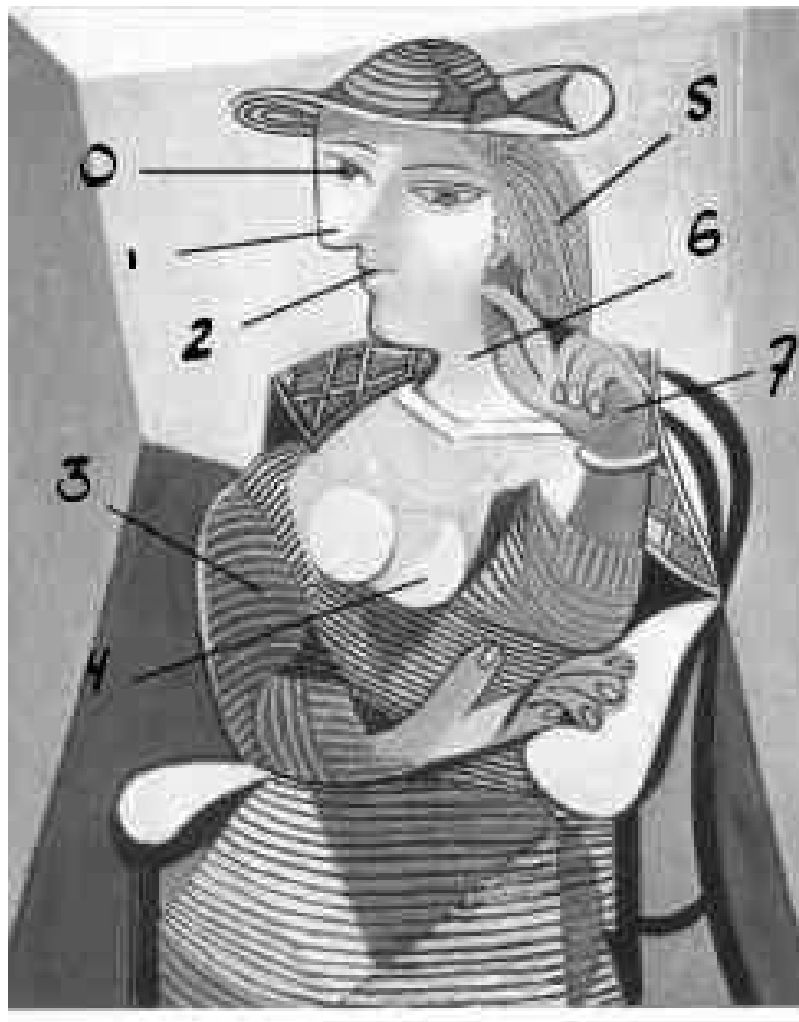
9) Ordem Alfabética

Ponha as letras em alfabética:

L E O Z I H V N R C G U D S J P B T Q M A F X

10) Campos Semânticos e Regionalismo

Indique os nomes das partes do corpo humano, bem como suas variantes:



*PABLO PICASSO (1881- 1973)
Retrato de Marie-Thérèse (1973)
Museu Picasso, Paris*

11) Campos Semânticos e Definições

A minha palavra é...

Esta é uma atividade que permite ao professor delegar aos alunos a tarefa de ensinar o vocabulário da lição.

Digamos que você precise ensinar aos alunos o vocabulário relativo a diferentes tipos de crime (seqüestro, furto, assalto, agressão, vandalismo, etc.). Antes da aula, prepare cartões com as diferentes palavras que os alunos precisam aprender, em número igual ao de alunos na sala. Na hora da atividade, distribua um cartão para cada aluno e peça a eles que procurem a palavra no dicionário, caso não saibam o seu significado. Nesse estágio da atividade, uns não poderão ver os cartões dos outros. Quando todos já souberem o que a palavra quer dizer, peça que todos se levantem e formem pares. Cada aluno irá ensinar ao seu par a pronúncia, a grafia e o significado da palavra que tem no seu cartão. Quando ambos já tiverem ensinado a sua palavra, é hora de trocar pares... e cartões! Assim, ao formar um novo par, cada aluno irá ensinar não a palavra que tinha originalmente, mas sim aquela que aprendeu com o colega no último par que formou.

Como aprendemos melhor aquilo que temos a oportunidade de ensinar, ao iniciar-se a lição, os alunos certamente já não terão nenhuma dificuldade com o vocabulário.

12) Paráfrase

Duas letras e uma dica

Esta é uma atividade que ajuda a praticar, com os alunos, uma habilidade muito necessária, que é a de parafrasear. Parafrasear significa dizer de uma outra maneira alguma coisa, ou ainda explicar o que se quer dizer. Bom, nesta atividade, um aluno pensa em um objeto, dá duas letras (a primeira e a última) e uma dica. Um exemplo:

“Começa com C e termina com A e é o lugar onde se vive” Os colegas deverão ser capazes de adivinhar: CASA!

Numa "rodinha", os alunos poderão se alternar no papel de propor a charada ou resolvê-la. Outra vantagem desta atividade é praticar o alfabeto, que nem sempre é automático para os alunos.

13) Grafia e Definição

Loteria de frases

Consiste em se elaborar um volante de loteria esportiva, só que em vez do nome dos times de futebol se escrevem frases ou definições. Se apenas a primeira frase estiver correta, o aluno marca um "X" na coluna um; se apenas a segunda estiver correta, ele marcará um "X" na coluna dois; se ambas estiverem corretas ou erradas, será assinalada a coluna do meio. Como no jogo de loteria, cada aluno poderá marcar um jogo duplo (coluna dois e coluna do meio, por exemplo). Para dar mais graça, poderá se estipular um "grande prêmio" para quem fizer os 13 pontos (como uma barra grande de chocolate, por exemplo). O bom desta atividade é que as frases podem ser adaptadas para qualquer nível, variando-se o grau de dificuldade.

14) Paráfrase

A batata tem quatro pernas

Essa sugestão, ideal para os últimos minutos de aula, propõe que os alunos pratiquem, de forma lúdica, a paráfrase.

É simples: um aluno pensa numa palavra, digamos, "mesa", e fala sobre ela, mas a substituindo por outra diferente, por exemplo, "batata". Assim: Todos os dias eu como na batata. As batatas podem ser feitas de muitos materiais, mas as mais comuns são de madeira. As batatas têm, geralmente, quatro pernas. Eu tenho duas batatas na minha casa: uma está na sala e a outra na cozinha. Os colegas têm, obviamente, de descobrir o que é "batata".

O ideal é que todos, ou a maioria, dos alunos possam ter a chance de descrever uma palavra.

15) Expressões Idiomáticas

Os estudantes deverão recortar de gibis, quadrinhos em que haja a ocorrência de expressões idiomáticas e elaborar definições a partir dos contextos que se apresentem, bem como explicações acerca das situações reais em que as expressões geralmente são empregadas:



"E DEPOIS, EU PASSARIA POR PARIS, NA FRANÇA, PRA VISITAR A DELICIOSA TORRE DE WAFFER!"



MAGALI! QUE DOIDEIRA É ESSA?! NÃO É "TORRE DE PIZZA", E SIM "DE PISA"! E NÃO TEM NENHUMA "TORRE DE WAFFER"! É "TORRE EIFFEL"!



Copyright © 2000 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



ESTOU! MAS E SE EU FOSSE UMA PESSOA MAIS FLÁGIL QUE NÃO AGÜENTASSE NADA, E...



MODELO PARA CONFECÇÃO DE ROTEIRO DE ATIVIDADE DIDÁTICA COM USO DO DICIONÁRIO

TÍTULO	
---------------	--

OBJETIVO	
-----------------	--

PASSO-A-PASSO	1	
	2	
	3	
	4	
	5	

SUGESTÃO	
-----------------	--

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actas Del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñaza Del Español a Lusohablantes: El Componente Lúdico en la Clase de E/LE. São Paulo: Embajada de España, 2002.

AITCHISON, Jean. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon.* Oxford & Cambridge: Blackwell, 1994.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Dicionário Ilustrado de Português.* São Paulo: Ática, 2005.

_____. "O Dicionário como Norma na Contemporaneidade" in *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL.* Recife, 1998.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de Dicionários: Uma Introdução à Lexicografia.* Ed. UNESP: SP, 2003.

BURKE, Peter. *Uma História Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUTLER, Christopher S. *Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories. Part 2: From Clause to discourse and Beyond.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Co.

CANO, Waldenice M. "Os Dicionários de Língua, a Norma Cultural e os Terminologismos" in *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL.* Recife, 1998.

CORREA, Leticia M. S. "Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos" in *D.E.L.T.A.* Vol.15, Nº Especial, 1999 (339-383).

CRAIS, Elizabeth R. "Mapeamento Rápido: Uma Nova Perspectiva Sobre a Aprendizagem de Palavras" in CHAPMAN, Robin, S. *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Diccionario Escolar de la Real Academia Española. Madrid: 1997.

FAULSTICH, Enilde. "A Produção Lexicográfica no Brasil e suas Finalidades em Função do Público Alvo" in *Actes du Colloque Le Portugais, Langue Internationale.* Tenu les 4,5 et 6 juin 1993, Centre de langues patrimoniales, Université de Montréal, Montréal (Qué), p. 229-240.

FERREIRA, Aurélio B.H. *MiniAurélio Escolar Século XXI.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Marina B. et al. *O Aurélio com a Turma da Mônica: O Mundo das Palavras em Cores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

GAUDIN, François & GUESPIN, Louis. *Initiation à la Lexicologie Française: de la Néologie aux Dictionnaires*. Bruxelles: Duculot, 2000.

GOMES, Patrícia Vieira N. *O Processo de Aquisição Lexical na Infância e a Metalexigrafia do Dicionário Escolar*. Texto submetido ao Programa de Pós-Graduação em Linguística para o Exame de Qualificação de Doutorado. Brasília, junho de 2005a. (inédito)

_____. *Revisão Teórica sobre o Processo de Aquisição Lexical*. IV Congresso Internacional da ABRALIN. UnB, Brasília, Janeiro, 2005b.

_____. *O Aurélio Com a Turma da Mônica: O Mundo das Palavras Em Cores - Análise Lexicográfica da Relação Imagem X Definição*. III Semana de Estudos Lexicais. UnB, Brasília, Outubro, 2003.

Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª Séries. Vol. 4: Dicionários. PNLD 2004. Brasília: MEC, 2003.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. São Paulo: Papirus, 2003.

LARA, Luis Fernando. *Teoría del Diccionario Monolingüe*. El Colegio de México, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

Le Robert Junior Illustré. Paris: Le Robert, 1999.

MELO, Lélia E. (org.) *Tópicos de Psicolinguística Aplicada*. São Paulo: Humanitas, 2005.

MENYUK, Paula. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

MICHAELIS: Dicionário Escolar Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. 2002

OLIVEIRA, Marta K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização: Alfabetizando Caderno 2. CEALE / UFMG: Belo Horizonte, 2004.

REY-DEBOVE, Josette. *Le Métalangage*. Paris: Armand Colin, 1997.

SCARPA, Ester Miriam. "Aquisição da Linguagem" in MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. V.2. Cortez: São Paulo, 2001.

SELVA, Thierry. *Ressources et Activités Pédagogiques dans un Environnement Informatique d'Aide à l'Apprentissage Lexical du Français Langue Seconde*. Thèse de Doctorat. Université de Franche-Comté, France, 1999.

VERDELHO, Telmo. *As Origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino-Portuguesas*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1995.

WRIGHT, Jon. *Dictionaries*. New York: Oxford University Press, 1998.

ZOCCHIO, M. & BALLARDIN, E. *Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas*. São Paulo: DBA, 1999.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Dicionários Brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2006.

Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/editalpnld2006dic.pdf

<http://www.sitiodosmiudos.pt>

<http://jangadabrasil.com.br/revista/novembro84/ca84011a.asp>

<http://guida.querido.net/jogos/index.html>

<http://www.turmadamonica.com.br>

CD Adriana Partimpim. 2004 – BMG