



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



MARCELO SABINO LUIZ

**LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO:
O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO E O POTENCIAL
DIDÁTICO PARA A INSCRIÇÃO DO ALUNO NO MUNDO DA
ESCRITA**

Cornélio Procópio
2019

MARCELO SABINO LUIZ

**LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO:
O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO E O POTENCIAL
DIDÁTICO PARA A INSCRIÇÃO DO ALUNO NO MUNDO DA
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Moreno da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

S1161 SABINO LUIZ, Marcelo
LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO: O DICIONÁRIO NO ENSINO
DO LÉXICO E O POTENCIAL DIDÁTICO PARA A INSCRIÇÃO DO
ALUNO NO MUNDO DA ESCRITA / Marcelo SABINO LUIZ;
orientador Fernando Moreno da SILVA; co-orientadora
Marilúcia dos Santos Domingos STRINQUER - Cornélio
Procópio, 2019.
290 p.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2019.

1. Pedagogia Lexicográfica. 2. Lexicografia
pedagógica. 3. Uso do dicionário escolar. 4. Educação
Linguística. 5. Letramento lexicográfico e ensino do
vocabulário. I. SILVA, Fernando Moreno da, orient.
II. STRINQUER, Marilúcia dos Santos Domingos , co
orient. III. Título.

MARCELO SABINO LUIZ

**LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO:
O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO E O POTENCIAL
DIDÁTICO PARA A INSCRIÇÃO DO ALUNO NO MUNDO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orient.: Prof. Dr. Fernando Moreno da Silva
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Coorient.: Profa. Dra. Marilúcia dos Santos
Domingos Strinquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Cornélio Procópio, 29 de Março de 2019.

Dedicatória

*Aos meus pais,
pelo apoio e incentivo em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

O processo de criar e escrever um texto implica o exercício de paciência, de soledade, de amor e amargor ao mesmo tempo, também de aproximação e afastamento contínuo do mundo exterior. É como lutar pela vida acorrentado a grilhões em meio a um naufrágio, é um exercício de superação de obstáculos, às vezes, de pura resistência e vontade, pois depende em maior parte única e exclusivamente de si mesmo. Agradeço, por isso, sobretudo à minha família, minha base: pai, mãe e irmão, pelo amor desmedido. Pelo suporte que deram em todas as etapas desta jornada, por confiar, mais do que qualquer pessoa em mim e em meu sonho. Dedico a eles o meu eterno respeito e as palavras de afeto.

Ao orientador, Prof. Dr. Fernando Moreno da Silva, pessoa de caráter invejável, agradeço, pela honestidade e competência com que conduziu meu trabalho e a mim, por me levar a aventurar nos “caminhos do léxico” e me permitir criar, sem repressão e baculejo. Minha admiração.

À coorientadora, Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pela leitura crítica e os apontamentos pertinentes ao meu trabalho que fizeram com que a minha dissertação fosse possível. Meu respeito.

À Profa. Dra. Irandé Antunes pelas palavras de ânimo, de “gás” e, por o todo o carinho com que avaliou o escopo deste trabalho em 2017, no III Simpósio PROFLETRAS/UENP, permitindo elevar minha pesquisa a patamares superiores.

À Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, obrigado pela disponibilidade de avaliar o meu trabalho desde a qualificação, sempre impecável e disposta, agradeço por todos os apontamentos, digo: “importantíssimos...”

À Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino (UEL), pela seriedade e competência com que avaliou este trabalho.

Aos companheiros de turma e docentes do Mestrado.

“[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. ”

(BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem, 2006. p. 96)

“A palavra é o meu domínio sobre o mundo”

Clárice Lispector

SABINO LUIZ, Marcelo. **Letramento lexicográfico: o dicionário no ensino do léxico e o potencial didático para a inscrição do aluno no mundo da escrita.** 2019. 290 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio. 2019.

RESUMO

Na sala de aula, quando o aluno é solicitado a pesquisar no dicionário? Constatamos, neste estudo empírico, a hipossuficiência de usufruto do dicionário escolar nas atividades de linguagem propostas pelos programas de ensino de língua materna. Em razão disso, esta pesquisa defende a necessidade de sistematização de exercícios em sala de aula voltados para melhorar a performance de consulta dos aprendizes, mostrando-lhes como explorar as propriedades informacionais desta proeminente ferramenta didática. Nossa pesquisa subscreve no âmbito da Lexicografia pedagógica, baseando-se principalmente nos pressupostos teóricos em Antunes (2012), Biderman (1984), Borba (2003), Béjoint (2000), Bugueño Miranda (2005), Haensch (1982), Hausmann e James (2001), Hernández (1989), Krieger (2005), Leffa (1991), Prado Aragonés (2001) e Welker (2008); a fim de justificar a concepção de que os dicionários ditos pedagógicos visam a atender um tipo especial de usuário escolar fornecendo informações verdadeiramente úteis ao ato da comunicação verbal. Apesar de a definição e a ortografia das palavras serem os principais focos de pesquisa em um dicionário, os novos parâmetros dos produtos lexicográficos ofertados para as escolas têm nos revelados que o dicionário é um objeto longe de “tira-dúvidas”, que, acima disso, pode se converter em uma fonte de pesquisa e investigação sobre os fatos e fenômenos da linguagem oral, capaz de reforçar os conteúdos escolares e desenvolver significativamente o vocabulário dos estudantes já que são instrumentos polivalentes e documentam uma série de informações sobre o léxico de uma língua. Os resultados deste estudo, sustentam-se na avaliação de desempenhos dos alunos do Ensino Fundamental, assim, os escores de dados desta proposta de letramento pôde assinalar que quando o usuário está devidamente treinado para a automação de uso do dicionário esses materiais paradidáticos retornam ganhos inestimáveis para a aprendizagem, uma vez que proporcionam o estudo do léxico em sala de aula, auxiliam os alunos desenvolverem suas capacidades vernaculares e a superar os obstáculos oriundos do mundo da escrita. A nosso ver, o vocabulário é um dos conhecimentos básicos para se aprender uma língua e é no dicionário possivelmente o local em que podemos obter de forma cristalizada todas as ações de linguagem do homem.

Palavras-chave: Pedagogia Lexicográfica. Lexicografia pedagógica. Uso do dicionário escolar. Educação Linguística. Letramento lexicográfico e ensino do vocabulário.

SABINO LUIZ, Marcelo. Lexicographic literacy: the dictionary in lexical teaching and the didactic potential for student enrollment in the world of writing. 2019. 290 f. Dissertation (Professional Master in Literature) - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio. 2019.

ABSTRACT

In the classroom, when is the pupil asked investigating in the dictionary? We note, in this empirical study, the hipossuficiência of use of the school dictionary in the activities of language proposed by the programs of teaching of mother tongue. On account of that, this inquiry defends the necessity of systematization of exercises in classroom turned to improve the performance of consultation of the apprentices, showing them as it will explore the properties informacionais of this prominent educational tool. Our inquiry signs in the context of the pedagogic Lexicography, basing mainly in the theoretical presuppositions in Antunes (2012), Biderman (1984), Borba (2003), Béjoint (2000), Bugueño Miranda (2005), Haensch (1982), Hausmann and James (2001), Hernández (1989), Krieger (2005), Leffa (1991), Meadow Aragonés (2001) and Welker (2008); in order to justify the conception of which the pedagogic stated dictionaries aim to attend a special type of school user supplying informations really useful to the act of the verbal communication. In spite of the definition and the orthography of the words to be the main inquiry focuses in a dictionary, the new parameters of the products lexicográficos offered for the schools they have when in they showed that the dictionary is an object far from “strip-doubt”, which, above that, can be converted in a fountain of inquiry and investigation on the facts and phenomena of the oral language, able to reinforce the school contents and to develop significantly the vocabulary of the students since there are polybrave instruments and document series of informations on the lexicon of a language. The results of this study, it supported in the evaluation of performances of the pupils of the Basic Teaching, so, the scores of data of this proposal of literacy could mark that when the user is properly trained for the automation of use of the dictionary these paraeducational materials bring invaluable profits back for the apprenticeship, as soon as they provide the study of the lexicon in classroom, they help the pupils to develop his capacities vernaculares and surpassing the obstacles originating from the world of the writing. To ours to see, the vocabulary is one of the basic knowledges in order that a language is learned and there is in the dictionary, possibly, the place in which we can obtain in the form crystallized all the actions of language of the man.

Key Words: Pedagogy lexicography. Pedagogic lexicography. I use the school dictionary. Linguistic education. Literacy lexicography and teaching of the vocabulary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Exemplo de um artigo lexicográfico (doravante verbete)	80
Ilustração 2 - <i>Layout</i> das entradas hidroelétrica e hidroelétrico e suas respectivas remissivas.....	91
Ilustração 3 - Macroparâmetros para um modelo de avaliação de dicionários escolares	95
Ilustração 4 – Parâmetros e critérios para o uso do dicionário escolar	117
Ilustração 5 – Exercícios de motivação ao uso do dicionário (p. 11)	154
Ilustração 6 – Exercícios de motivação ao uso do dicionário (p. 13)	157
Ilustração 7 – Exercícios para desenvolver à proficiência de consulta (p. 25)	159
Ilustração 8 – Exercícios para desenvolver à proficiência de consulta (p. 28)	160
Ilustração 9 - Exercícios para desenvolver à proficiência de consulta (p. 34)	162
Ilustração 10 - Exercícios para desenvolver à proficiência de consulta (p. 33)	163
Ilustração 11 - Exercícios para desenvolver à proficiência de consulta (p. 38 e 42)	164
Ilustração 12 - Exercícios para exploração ao dicionário (p. 43)	165
Ilustração 13 – Exercícios para exploração ao dicionário (p. 46 e 48).....	166
Ilustração 14 – Exercícios para exploração ao dicionário (p. 54).....	168
Ilustração 15 - Exercícios para exploração ao dicionário (p. 52)	169
Ilustração 16 – Explorando os dicionários nas atividades de compreensão de linguagem (p. 64 e 65)	171
Ilustração 17 – Texto 1: 1ª produção escrita (elaborada pela dupla A) e 1ª revisão colaborativa, com a intervenção do dicionário (análise realizada pela dupla B)	175
Ilustração 18 – Texto 2: 1ª reescrita textual da dupla A, com a intervenção do dicionário	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de desempenho da Escola na Prova Brasil de 2015	141
Gráfico 2 - Inquérito 1: você conhece ou sabe o que é um dicionário?	146
Gráfico 3 – Inquérito 2: na escola, os professores usam o dicionário?	146
Gráfico 4 - Inquérito 3: o que é possível encontrar em um dicionário?	147
Gráfico 5 - Inquérito 4: o professor da disciplina indicada ajuda você a usar o dicionário?	148
Gráfico 6 - Inquérito 5: você consegue pesquisar no dicionário sozinho? Se não, me aponte o motivo.	149
Gráfico 7 - Inquérito 6: o que é um verbete no dicionário?	150
Gráfico 8 - Inquérito 7 e 8: na sua casa, você tem algum tipo de dicionário? Caso tenha algum em casa, costuma usá-lo?	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas para o estudo do léxico	30
Quadro 2 – Conteúdos propostos para o ensino do léxico nos anos iniciais do Fundamental.....	48
Quadro 3 – Conteúdos propostos para o ensino do léxico nos anos finais do Fundamental.....	48
Quadro 4 – BNCC - Eixos das Competências/ Habilidades propostas para os Anos Iniciais do Fundamental	52
Quadro 5 - BNCC: Eixos das Competências/ Habilidades propostas para os Anos Finais do Fundamental.....	53
Quadro 6 – Frontispício dos dois primeiros dicionários da Língua Portuguesa.....	67
Quadro 7- Critérios linguísticos para a classificação geral de dicionários.....	74
Quadro 8 - Megaestrutura do Dicionário	79
Quadro 9 - Programa constante de informações (PCI) do verbete	87
Quadro 10 – Tipologias de Dicionários Escolares – PNLD/2012.....	111
Quadro 11 – As Funções Básicas do Dicionário Escolar.....	114
Quadro 12 - Elementos caracterizadores para pesquisas envolvendo o uso de dicionários escolares.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

Cf.: Conferir

DUPB: Dicionário de Usos do Português do Brasil

DP: Dicionários Pedagógicos

EF: Ensino Fundamental

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

L2: Língua Estrangeira

PCI: Programa Constante de Informações

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-Dicionários: Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PERCURSO TEÓRICO	19
1.1 LÉXICO E ENSINO	19
1.1.1 O Léxico	19
1.1.1.1 Léxico, cognição e cultura	20
1.1.2 O Ensino Do Léxico	28
1.1.3 Aprendizagem e Competência Lexical	34
1.1.4 As Avaliações Escolares	41
1.1.5 O Léxico e os Materiais Didáticos	42
1.1.6 O Léxico e os Dicionários Nos Documentos Oficiais de Ensino	47
1.1.7 A Propósito do Ensino do Léxico por meio de Dicionários	57
1.2 CONHECENDO O DICIONÁRIO	60
1.2.1 As Ciências do Léxico	60
1.2.1.1 Lexicografia	63
1.2.1.1.1 <i>Dicionários fundadores da lexicografia luso-brasileira</i>	67
1.2.2 Tipologias de Dicionários	71
1.2.3 A Estrutura dos Dicionários	78
1.2.3.1 A macroestrutura	80
1.2.3.2 A microestrutura	84
1.2.3.3 A medioestrutura	89
1.2.3.4 As propriedades acessórias dos dicionários	92
1.3 DICIONÁRIO NO ENSINO	94
1.3.1 Lexicografia Pedagógica	94
1.3.2 Lexicografia Pedagógica e As Políticas Educacionais	100
1.3.3 As Funções Pedagógicas Dos Dicionários	111
1.3.4 A Intervenção dos Dicionários nas Atividades de Ensino	123
1.3.4.1 O uso do dicionário nas atividades de compreensão e produção de linguagem	125
1.4 LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO: O QUE É?	129
1.5 LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO: COMO SE FAZ?	135

2. METODOLOGIA	138
2.1 CARACTERIZAÇÕES DO LOCAL E DO CONTEXTO DA PESQUISA	138
2.2 DICIONÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA	139
2.3 PERFIL GERAL DOS ALUNOS SEGUNDO A PROVA BRASIL (INEP)	140
2.4 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LEXICOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES	145
2.5 A PROPOSTA DIDÁTICA	152
3. RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	157
3.1 MOTIVAÇÃO AO USO DO DICIONÁRIO	157
3.2 PROFICIÊNCIA LEXICOGRÁFICA	158
3.2 EXPLORANDO O DICIONÁRIO COM ATIVIDADES	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	197
APÊNDICE A – CADERNO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	197
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO	271
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA APRENDIZES	275
ANEXOS	281
ANEXO A – BOLETIM DE DESEMPENHO PROVA BRASIL (2015)	281

INTRODUÇÃO

O uso proeminente do dicionário enquanto recurso pedagógico ocorre, eventualmente, com maior frequência no ensino de línguas estrangeiras. Todavia quando relativizamos o estudo do vocabulário e/ou o uso do dicionário monolíngue nas práticas pedagógicas voltadas ao aprendizado de uma língua materna, parece-nos não existir, ainda, ao menos alguma concepção didática arrojada pela comunidade escolar sobre o fundante potencial do dicionário para o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno. Logo, embora se destaque bastante óbvio o alto valor do objeto lexicográfico enquanto material de referência para o processo de ensino-aprendizagem em língua materna, mesmo assim, hoje, a didática de línguas não soube sopesar devidamente o real sentido do como e do porquê usar o dicionário em sala de aula.

Conforme constatamos no contexto desta pesquisa, não raras vezes os diferentes materiais lexicográficos - destinados a todas às escolas do país - tendem a ocuparem as prateleiras das bibliotecas escolares servindo apenas como escoras para os livros de literatura e de tanto outros paradidáticos, isto quando, ocasionalmente, encontrados encaixotados na secretaria sob a supervisão do diretor a uso restrito do docente e raramente ao usufruto do aluno. Poucas vezes, quando acessíveis ao domínio dos estudantes acabam por subservirem exclusivamente às consultas eventuais de “tira-teima” de significados e ortografias de palavras, e essa subutilização começa e se esgota apenas em torno disso, como se o dicionário não pudesse oferecer outros propósitos didáticos mais sofisticados para a aprendizagem de uma língua.

Em nossa perspectiva, o dicionário se torna uma megaferramenta¹ de referência da língua, relevante em sala de aula quando tomado como objeto de estudo e reflexão sobre os fatos e fenômenos da linguagem em uso. No entanto, ele é ainda

¹ O termo megaferramenta, conforme empregado por nós nesta pesquisa, foi emprestado da perspectiva teórica do ISD para referir a diversidade de gêneros textuais constante em um dicionário. Assim, tomamos aqui o termo com equivalência parcial de sua origem, já que temos a concepção de dicionário como megaferramenta não apenas pela relevância da materialidade linguístico-discursiva do gênero em questão e seu suporte ao ensino, mas aqui o termo é usado com outra abordagem, caracterizar a versatilidade do dicionário por englobar uma série de textos além do verbete, definindo-se enquanto um suporte de gêneros lexicográficos diversos.

pouco ou mal explorado na escola e ao longo dos tempos não tem tido o seu merecido tratamento didático, principalmente por aqueles que subjagam ensinar a língua materna. Por vez, tal afirmação poderia nos caber como um discurso de ofensa, infâmia ou injúria por parte da comunidade de ensino, porque atualmente todos os professores fazem o uso de dicionários em seus projetos didáticos. Mas, por quais razões e com que frequência o aluno na escola é convidado a pesquisar no dicionário? Assentado em qual pedagogia e proposta lexicográfica o usuário escolar aprendeu adotar esse material didático durante suas necessidades vocabulares diárias? Será que os aprendizes estão realmente preparados para sacar proveito dos diferentes recursos informativos disponíveis nos dicionários? Que ações a escola tem tomado para tornar o dicionário objeto de estudo sistemático para o letramento?

O dicionário é o nosso maior modelo do léxico. Ele recolhe as ações de linguagem da espécie humana nos ajudando a entender melhor os mecanismos da nossa língua. Além disso, resgata e preserva a alma de uma nação inteira, ao passo que tenta legislar o governo das palavras, muito embora a natureza da linguagem seja irrefreavelmente indomável.

Desse modo, esses catálogos lexicográficos constituem em importante ferramenta didática de consulta e investigação sobre a língua, digamos, talvez, cruciais ao estudante que se encontra em processo de consolidação do sistema de escrita, uma vez que recompensa abundantemente os seus potenciais usuários com uma gama de conhecimentos e uma vasta riqueza de informações sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas. Mesmo assim, a escola comumente faz uso indiscriminado do dicionário com os alunos e possui uma consciência minimalista do potencial desta ferramenta, o que nos faz supor também que o professor desconhece a diversidade de obras lexicográficas que tem em mãos e sequer tira proveito das possibilidades didáticas desses materiais em sala de aula.

A nosso ver, dada a natureza holística de compor o léxico de uma língua e ao reunir um conjunto de descrições sobre os principais fenômenos da linguagem humana, defendemos que o dicionário pode proporcionar incontáveis prerrogativas ao processo de ensino da língua escrita ou oral. Segundo Krieger (2012), o dicionário é um lugar de lições sobre a língua e o uso envolve técnicas de manejos. Assim, é preciso que este material se faça cotidianamente presente no ambiente educacional

ao longo de todo o percurso do estudante da Educação Básica e, para tanto, o professor em sala de aula necessita destacar suas propriedades informativas, estimular a consulta e desenvolver habilidades para o manejo eficaz.

Reconhecendo essa extrema necessidade pedagógica, desde o ano 2000, o governo brasileiro já vem cumprindo com o seu papel em ofertar dicionários com um vocabulário fundamental, voltados ao uso escolar e totalmente compatíveis às necessidades linguísticas dos alunos matriculados nas diferentes etapas e modalidades educacionais. Apesar desse incentivo, o dicionário quase nunca é tomado como objeto alvo de estudo sistemático em sala de aula e, por conta disso, os estudantes não têm conhecimentos suficientes para diferenciar as tipologias lexicográficas existentes na escola e tampouco possuem a proficiência de consulta necessária para reconhecer a estrutura, as funcionalidades e as riquezas materiais do dicionário nas diversas situações comunicativas demandadas, em virtude, principalmente, da vaga instrumentalização. Como afirma Antunes (2012, p. 138):

[...] ainda não podemos registrar um grande interesse da escola pelos estudos em torno do dicionário (quer dizer, pela lexicografia) nem pela análise sistemática e fundamentada dos diferentes tipos de dicionários (quer dizer, pela metalexicografia), sobretudo nessa perspectiva de descobrir em suas linhas, traços da memória cultural de um povo.

De acordo com a autora, não apenas o uso pedagógico de dicionários é negligenciado pela escola e pela didática de línguas, mas também o estudo do léxico. Diante deste paradigma educacional instalado, o objetivo geral desta pesquisa consistiu levar os alunos a explorar o potencial dos dicionários em atividades de linguagem de compreensão e produção em língua materna, oportunizando, por consequência, o estudo do léxico e o enriquecimento do vocabulário pelo aluno. Para esse fim, elaboramos um caderno de aprendizagem direcionado a estudantes de um 5º ano oriundos de escola pública, localizada na região do Norte Pioneiro no Estado do Paraná.

Ora, assim, este estudo trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida no Ensino Fundamental em razão de envolver a observação crítica do professor-pesquisador, o agente principal do processo investigativo, que propôs mudanças de hábitos dos alunos em relação à utilização de dicionários em sala de aula, levando a repensar em um contexto educacional mais amplo, o processo de ensino-

aprendizagem com o uso pedagógico dessas ferramentas.

A organização do caderno de aprendizagem, adotado como fonte de coleta de dados, está dividida em três etapas: a) motivação ao uso do dicionário, b) desenvolvimento da proficiência lexicográfica e c) exploração do dicionário nas atividades de linguagem. A construção deste material didático se apoia nas orientações da Lexicografia Pedagógica, nos pressupostos da Lexicologia, nas matrizes dos documentos de referências da disciplina de língua portuguesa (BNCC, PCN e PROVA BRASIL), nas dificuldades linguísticas e na proficiência lexicográfica dos alunos apresentadas a nós. O levantamento inicial dessas dificuldades nos possibilitaram diagnosticar o perfil da turma e montar especificamente os exercícios para atender tanto às necessidades comunicativas quanto às habilidades lexicográficas dos participantes da pesquisa.

Para a coleta de dados, neste trabalho, utilizamos como instrumentos fontes para a geração de insumo: o caderno de aprendizagem desenvolvido para o aluno, um questionário inicial diagnóstico para avaliar a proficiência de consulta dos participantes, os dados do IDEB de 2015 da respectiva escola e as observações registradas em sala de aula pelo professor-pesquisador. Com tudo isso, coube a nós constatar através dos resultados obtidos, os avanços da turma nas atividades propostas primeiramente e, em seguida, avaliar o progresso e o desenvolvimento da proficiência lexicográfica dos aprendizes, com base em uma abordagem qualitativa.

Por fim, este trabalho se pauta na seguinte pergunta de pesquisa: o trabalho sistemático com o dicionário escolar pode contribuir com o desenvolvimento das capacidades de produção e compreensão de linguagem do aluno e promover o estudo do léxico em sala de aula?

Ainda que o uso do dicionário não seja uma tarefa exclusiva da escola, visto que é um suporte de gêneros lexicográficos diversos, predominante em vários domínios e atividades da vida social. A aprendizagem de consulta lexicográfica, aquela que temos aqui adotada como prática de letramento, precisa ser incontestavelmente apropriada na escola desde as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em torno desse objetivo geral, que é proceder uma proposta de trabalho

sistemática com o uso do dicionário em sala de aula, outros objetivos específicos conduziram o desenvolvimento pedagógico desta pesquisa, como cabe ressaltar:

- a) conduzir o estudo do léxico em sala de aula, ao se promover o trabalho com os diferentes aspectos morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos das palavras, bem como envolver a aprendizagem da variação linguística em seus níveis diastráticos, diafásicos e diatópicos;
- b) desenvolver a competência lexical dos alunos, os conscientizando sobre a importância da adequação do vocabulário às escolhas das situações de comunicação, levando-os a empregar coerentemente o uso formal ou informal do léxico;
- c) desenvolver o vocabulário ativo e passivo dos alunos;
- d) familiarizar os alunos com o dicionário e preservar o hábito da consulta lexicográfica em sala de aula;
- e) levar os alunos a usufruírem dos recursos informativos do dicionário e com eles superar os desafios da produção e da compreensão textual, especialmente as apontadas pela Prova Brasil/2015.

No sentido de atender aos objetivos desse trabalho, as hipóteses lançadas e que deram norte a toda pesquisa visaram a concluir que:

- (i) O trabalho sistemático com o uso de dicionários em sala de aula, quando conjugado as práticas de leitura, análise linguística e produção textual, possibilitou otimizar o ensino e a aprendizagem em língua materna.
- (ii) A exploração do dicionário promoveu a aprendizagem do léxico e ampliou o repertório vocabular do usuário-aprendiz, porém, antes, foi necessário treinar o aluno.
- (iii) A maior familiaridade do aluno com o dicionário despertou o hábito e a automação da consulta lexicográfica.

Enfim, para o delineamento desta pesquisa, a dissertação foi dividida conforme o exposto a seguir. Na primeira seção, definimos os principais pressupostos teóricos das ciências do léxico, mostrando seus interfaceamentos com outras áreas e diferentes disciplinas. Para isso, tomamos como escopo de discussão o conceito de léxico, vocabulário e dicionários, procurando levantar as diferentes perspectivas para aprendizagem de língua materna ao encarar como esses objetos de estudos têm sido abordados nos documentos oficiais de ensino e materiais didáticos.

Na mesma seção, apresentamos os fundamentos centrais da lexicografia geral e da lexicografia pedagógica, tratando de delimitar as principais concepções (políticas) e tipologias de dicionários, especificamente, dando ênfase sobre o desenho e a estruturação do dicionário tipo escolar. Continuamente, busca-se enfatizar a função protagonista do material lexicográfico nas atividades de ensino-aprendizagem em língua materna, em particular, visando a despontar o papel interventor para o desenvolvimento das capacidades de produção e compreensão de linguagem.

Sustentado nas contribuições metodológicas sobre o uso de dicionários, expostas em Welker (2008), na segunda e terceira seção, descrevemos nossa metodologia de pesquisa e a discussão dos dados da intervenção. Assim, essas seções são dedicadas a relatar todo o encaminhamento das atividades da investigação, o tratamento de coleta, as categorias de análises e a interpretação dos instrumentos de pesquisa. Avaliando, a partir de então, em termos qualitativos, os resultados e a pertinência pedagógica do trabalho.

1. PERCURSO TEÓRICO

1.1 LÉXICO E ENSINO

“Sob a pele das palavras há cifras e códigos”

(ANDRADE, C. A Rosa do Povo: a Flor e a Náusea. Rio de Janeiro: Record, 2003)

1.1.1 O LÉXICO

O léxico, numa conceituação abrangente, define-se como o sistema infinito de itens lexicais do imaginário virtual de uma língua com os quais expressamos conceitualmente nossas categorias cognitivas² “[...] da realidade e de categorização da experiência” (BIDERMAN, 1987, p. 81), aliás, é por meio dele que estruturamos mentalmente nossa percepção ordenadora do mundo. *Grosso modo*, o léxico é um conjunto ilimitado de palavras, de abstração conceitual dos dados que nos chegam pelos sentidos através dos signos, são códigos semióticos inerentes a todas as línguas humanas. Em uma opção mais acertada, podemos ainda defini-lo como o conjunto abstrato de unidades linguísticas que segue em intenso fluxo de renovação e constante ampliação, por conta disso, ele é incontável e impreciso. Tanta sua magnitude, é possível afirmar que o léxico se constitui indubitavelmente como o elemento mais rico e inesgotável do sistema de qualquer idioma. Se aceitarmos a noção de língua enquanto sistema operante, há de aceitar a hipótese de que esse sistema opera de modo simultâneo e arbitrariamente com um léxico e uma gramática.

Numa acepção linguística, toda a extensão do léxico reflete o conjunto das unidades significativas que entrecortam a história de uma comunidade qualquer. E, de certa maneira, em sentido *lato*, é sinônimo de vocabulário (VILELA, 1997). Nessa

² Como afirma Fiorin (2003, p. 55), a atividade de linguagem, é uma atividade simbólica sob as quais as palavras criam conceitos, e esses ordenam a realidade, categorizando o próprio mundo. Para o autor, o conceito de pôr-do-sol, do ponto de vista científico, epistemológico, não existe, uma vez que a Terra ao girar em torno do sol cria esse efeito ilusório visto pelo homem. A ação de apagar uma coisa no computador – deletar - é algo que difere do ato de apagar o que foi escrito a lápis ou a caneta. A partir da categorização da realidade, o homem representa culturalmente o mundo, por meio dos signos, cria novas realidades ou as renovam. Os signos lexicais conceituam o mundo através de sucessivos atos de categorização e subcategorização do universo.

concepção, diferentes linguistas (BIDERMAN, 1981, 1984, 1987, 1998, 2004; BORBA, 2003; ANTUNES, 2012; LEFFA, 2000; MARCUSCHI, 2004; e outros) têm estabelecido a oposição entre o elo léxico *versus* vocabulário por meio do paradigma saussuriano entre *langue/parole*. Entre aquilo que é, de um lado, fenômeno social e, por outro lado, uma atividade particular recortada pelo fenômeno da língua falada ou domínio individual. Como é evidente, o léxico comporta essa rede indeterminável de palavras, que, quando atualizada dentro do plano das realizações discursivas de cada falante, torna-se parte constituinte do seu léxico mental, isto é, o vocabulário.

Como lembra Lenneberg (1975, p. 375), o “[...] léxico é como uma fotografia que congela o movimento”. Por meio de outra metáfora, arriscamos dizer que o léxico é uma lista dinâmica equivalente a um álbum de fotografias, em que as palavras dispostas no sistema virtual da língua congelam as nossas memórias nos autorizando o acesso imediato à realidade do mundo, ao passo que também conservam todas as experiências cognitivas do homem, permitindo-o interagir nas diferentes práticas públicas de uso da língua. Na mesma medida, assim é capaz de registrar na memória social o repertório cognitivo de todos os membros de uma comunidade. Por essa lógica, para o homem a palavra é, sem qualquer dúvida, a matéria-prima que lhe confere a possibilidade de efetuar as ações linguísticas no universo. No entanto, como já delineado, além de uma série inesgotável de unidades significativas, o léxico dentro do sistema linguístico abrange um domínio maior e elevado, a capacidade humana dos falantes designar a própria realidade aparente, logo o léxico de uma língua não pode ser concebido como um sistema sintético e finito já que ele próprio é acumulado historicamente.

1.1.1.1 LÉXICO, COGNIÇÃO E CULTURA

Basicamente, a formação do léxico é constituída por dois longos processos distintos e interdependentes, o processo de nomeação do mundo físico e a atividade cognitiva-representacional-comunicativa, ou seja, de categorização da realidade. Para Biderman (2001), os seres humanos ao perceberem as coisas dispostas no universo foram atribuindo nomes aos seres e objetos, com isso, simultaneamente, estruturam o mundo por intermédio de um ato cognitivo. Desta forma, pela extrema necessidade

de comunicação, o homem foi associando suas experiências sensoriais às realidades da qual ele próprio nomeou para poder conviver em sociedade. O ato de nomeação da realidade, ou melhor, a utilização de palavras para referenciar o universo extralinguístico já é um empreendimento utilizado pela humanidade há milhares de anos, uma vez que o léxico é o meio pelo qual o homem constrói e molda a própria vida. Conforme corrobora a autora, todas “[...] as culturas nasceram de uma palavra criadora, dita em tempos imemoriais por um poder divino” (BIDERMAN, 2001, p. 84).

Na história da cultura ocidental, o conceito de palavra sempre se sobrepôs ao poder sublime e sagrado de divindade, reunindo a própria manifestação do saber místico humano. De acordo com as revelações do evangelho bíblico, Deus concedeu ao primeiro homem o poder da palavra e assim o delegou de nomear a humanidade, “nesta visão religiosa é impossível separar a história e as culturas humanas da manifestação original e criadora dos deuses na instituição do real” (BIDERMAN, 1998, p. 86). Ao referir-se a tal assunto, Biderman (1998) assevera que a designação da realidade se constitui como a primeira vocação do espírito científico da natureza humana, pois foi através da nomeação que o homem desenvolveu a mais fabulosa técnica de descrição linguística da humanidade, técnica essa que nomeia a realidade associando os signos aos conceitos. Portanto,

[...] ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais (BIDERMAN, 2001, p.13).

Na Grécia (por volta de 384-322 a.C.), Aristóteles, apresentando uma visão metafísica dos seres e objetos, pelo que se sabe até então, foi o primeiro a explorar de forma categórica a natureza filosófica dada aos nomes para os objetos. A partir de uma percepção empírica dos signos, desenvolveu uma taxonomia única para agrupar as espécies humanas e dividi-las seletivamente em classes e gêneros em conformidade com suas características comuns.

Com base na doutrina filosófica conhecida por hilemorfismo teleológico, a qual distingue os nomes das espécies em razão da análise constitutiva da forma e matéria dos seres vivos, Aristóteles criou uma técnica, podemos dizer, muito mais científica

do que filosófica, para nomear a realidade. Para ele, tudo o que assistimos, escutamos e percebemos no mundo seria descrito primeiramente pelos sentidos, ou seja, pelo universo das experiências concretas, filtros das percepções sensíveis arbitrarias do homem para elaboração do pensamento. Segundo o filósofo, somente assim se atingiria a universalidade (ou racionalidade) dos conceitos atribuídos aos signos, apenas pelas experiências concretas e individuais.

Ao contrário de Platão³, para quem a experiência de linguagem se supunha associada à correspondência fixa dos signos no mundo, eivada numa concepção relativista⁴, imutável e não arbitrária de linguagem, as ideias de Aristóteles rompem com a concepção unívoca dos significados das palavras, pois, como afirma o filósofo, a linguagem é, acima de tudo, significação.

Uma palavra é símbolo (portanto, entidade intencional) de um conteúdo mental, e este é semelhante à coisa significada. A teoria da significação aristotélica prevê, pois, o signo, o conceito e o referente. Este não é simplesmente a coisa individual, pois o intelecto pode representar Sócrates, por exemplo, como homem, como animal, como bípede, como branco, como uma espécie etc. Através desses conceitos as palavras se referem a tudo o que existe (NEVES, 1981, p. 60).

Na concepção linguística de Aristóteles, os sentidos das palavras jamais podem se basear numa visão atomista, irrevogável, isolada ou absoluta. Mas, muito ao contrário, para o filósofo a essência dos conceitos se condiciona no momento de referência da linguagem, quando os conceitos dos signos são multiplicados conforme os contextos linguísticos em que se usam as palavras.

Portanto, o pressuposto filosófico aristotélico parece por demais a ver com a concepção de léxico ao qual pretendemos traçar neste estudo, haja vista que ao se concentrar no *cosmo* da realidade plástica e dinâmica do mundo, ou seja, nos

³ Retomando Fiorin (2003), desde a Antiguidade, especula-se sobre a relação existente entre o significado e o significante. No Crátilo, de Platão, discute-se a questão do referente do signo. Crátilo diz que o significante é unido ao significado por *physei* (por natureza). Hermógenes afirma que essa relação *épor thései* (por convenção). Sócrates inclina-se a reconhecer que a relação entre o significante e o significado feita por semelhança é superior àquela feita arbitrariamente, mas que, em geral, essa relação é feita por convenção. Assim, a filosofia naquela época persistia sobre a noção relativa de signo como uma correspondência fixa entre nomes e coisas, ao invés de arbitrária.

⁴ Crença segundo a qual o movimento ocorre dentro dos próprios objetos, concebendo o mundo como produto imediato entre nomes e coisas e não como um processo fruto da ação negociável entre linguagem e mundo.

processos de transformações conceituais de uso da língua, o qual, conforme o filósofo, se inicia pelo universo das experiências sensíveis e perceptíveis do homem, Aristóteles nos leva a constatar a existência de um universo mutável, de tal modo que a linguagem seria a própria realidade que se transforma, comprovando, portanto, o caráter constitutivo do movimento dialético da língua.

Flusser (2007) sustenta que precisamos justamente caracterizar o intelecto biológico, pois ele consiste de palavras, compreende palavras, modifica palavras, reorganiza palavras e as transporta ao espírito, que possivelmente as ultrapassa. “[...] O intelecto é, portanto, produto e produtor da língua” (p. 47). De modo semelhante, Biderman (2001 p. 13-14, grifo nosso) afirma que:

Os conceitos, ou significados, são modos de ordenar os dados sensoriais da experiência. Através de um **processo criativo de organização cognoscitiva** desses dados, surgem as categorizações linguísticas expressas em sistemas classificatórios: os léxicos das línguas naturais. [...] Portanto, os símbolos, ou signos linguísticos, se reportam ao universo referencial

A despeito desse assunto, Biderman (1998) considera o léxico não como repertório de signos vazios, cujos valores semânticos estão desvinculados plenamente de um referente, pois, afinal, não há um grau zero cognitivo na língua ou uma palavra vazia de significação. Conforme aponta Barthes (2001, p. 15), “[...] nunca posso falar senão recolhendo aquilo que arrasta na língua”. Como não existem palavras com nenhum sentido, também não pode haver palavras com todos eles. Logo, é por isso que as palavras do sistema lexical de uma língua não detêm de nenhum uso exclusivo ou absoluto, estando em um domínio de íntima conexão imediata com certo significado básico, porém à espera de muitas promessas de sentidos nos quais diante dos contextos empregados hão de cuidar de multiplicá-los.

Para Biderman (2001), o léxico de uma língua organiza todo o universo referencial do povo, contudo, é dinâmico e instável. Nessa perspectiva, pensar sobre o léxico é tomar consciência do movimento dialético de trocas simbólicas entre o signo e o universo exterior. Tal movimento criador possibilita àquele que usa e maneja o vocábulo etiquetar novas experiências, dados ou expressões linguísticas nas palavras. Como pondera Saussure (1969, p. 81, grifo nosso),

[...] onde as coisas não têm nome, somos incapazes de apreender os objetos, ou seja, a realidade só tem sentido quando é nomeada. Os signos são, assim, uma forma de apreender a realidade. Só percebemos no mundo o que nossa língua nomeia. **Com os signos o homem cria universos de sentido e interpreta o mundo.**

Nessa linha de considerações, podemos afirmar que somos seres fundamentalmente linguísticos e que vivemos inteiramente mergulhados na linguagem. Dito de outra forma, parte de quase tudo aquilo que conceitualmente construímos com a linguagem é captado por nossos filtros sensoriais, traduzidos em termos linguísticos e armazenado em nossa mente. Essa capacidade mental do homem de percepção e categorização da realidade determina boa parte daquilo que somos e do mundo à nossa volta. É por meio das palavras que organizamos nossos dados sensoriais e cognitivos da realidade. Não há lugar fora dela em que possamos conceber nossa existência e reportar nossas experiências.

Como adverte Marcuschi (2004, p. 269), “[...] o léxico não pode ser pensado à margem da cognição social”. Poderíamos afirmar em termos mais precisos que a atividade de designação do mundo existe enquanto fenômeno da cognição e não simples referência, haja vista que nosso repertório lexical não pode ser concebido apenas enquanto simples representações mentais, como se fossem listas, rótulos e etiquetas fixas; das quais as palavras rotulam as entidades discriminadas e as vão etiquetando, e que, em meio a uma análise ontológica se resolveria todo o problema da significação. Como lembra o mesmo autor, as palavras fazem referências a coisas do mundo designadas por meio de signos e referentes, não numa relação transparente e precisa, mas irregular e opaca, dado que une categorias linguísticas a categorias cognitivas, convergindo toda a *práxis* linguística do falante em uma atividade determinantemente sociocognitiva. Logo, possuem, por um lado, uma dimensão sociocultural e, por um outro lado, uma ação cognitiva que nos habilita categorizar o universo e nossas experiências reais.

Como mencionado, além de aprender a nomear os seres e objetos do mundo, o léxico das línguas naturais nos conferem a capacidade de cognição da realidade e a experiência de categorização do pensamento. Tal evidência torna-se o aspecto mais relevante nos estudos das palavras, isto porque é por meio dessa categorização do universo que conseguimos determinar os fenômenos e as coisas no mundo.

Marcuschi (2004) chama a atenção para o fato de que no fundo o problema do estudo da significação

[...] não é resolver se às palavras corresponde algo no mundo externo e sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo. As relações são muitas mais complexas do que uma correlação biunívoca entre palavra e referente mundano (MARCUSCHI, 2004, p. 263)

Assim, para Marcuschi (2004), o léxico, tal como ele é habitualmente definido, não pode ser representado análogo a uma metáfora do espelho, como um puro reflexo direto do mundo físico, existindo apenas por uma mera convenção unilateral entre palavras e conceitos. Muito além disso, o léxico é uma construção criativa, pois se determina nas possibilidades de uso de seus falantes. Ele legisla os signos do sistema classificatório de uma língua, as palavras. Como bem destaca Biderman (1998), o léxico é o resultado do “processo criativo de organização cognoscível” das atividades humanas, mas apenas diante dos itens lexicais que a cultura dispõe e permite autorizar as ações de linguagem. Em outros termos, é, portanto, o conjunto de palavras que atravessadamente recorta o tempo e o espaço de uma sociedade, depositando nesse arquivo memorial as experiências particulares acumuladas por cada indivíduo, mas sobretudo governadas pelas experiências sociais de uma dada comunidade.

De tal modo, o léxico de uma língua varia conforme cada cultura ou condição econômica do falante, em consequência dos processos de categorização e cognição de que o homem se encontra situado socialmente. Basta comparar o modo como diversos segmentos de uma sociedade administram e usam o léxico, basta observar como se comportam lexicalmente os indivíduos com alto nível de letramento em detrimento aos que não receberam nenhum nível de instrução escolar ou considerados iletrados.

Biderman assevera (1998, p. 90) que no sistema lexical “os critérios de classificação podem alterar-se e expandir-se para incluir realidades até então inexistentes como invenções novas, ou novas criações mentais dos seres humanos”. Nesse sentido, o conceito de palavra trata-se, aparentemente, de uma negociação interativa e intersubjetiva da língua, entre os indivíduos que convivem em uma sociedade e dela se servem como instrumento de comunicação e interação, por isso:

O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e re-elaboração contínua do Léxico de sua língua. Nesse processo em desenvolvimento, o Léxico, se expande, se altera, e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. “Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico”. (BIDERMAN, 2001, p. 178).

Crente disso, Biderman (2001) apresenta outro paradigma para caracterizar o léxico, além da nomeação e da cognição, segundo ela, qualquer sistema lexical de uma língua reflete a história cultural da sociedade. Como a autora nos faz notar, é a cultura o elemento decisivo para a descrição do sistema linguístico. Enfatiza que “[...] o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história” (BIDERMAN, 2001, p. 14). Para Vilela (1994, p. 6), o léxico “[...] é a parte da língua que primeiramente configura a realidade linguística e arquiva o saber linguístico”. Portanto, os vocábulos são, certamente, o único documento que melhor define e registra a identidade de uma língua, pois “[...] as palavras refletem o poder da cultura acumulado pelo falante” (GNERRE, 1991, p. 3).

De certa forma, o léxico em uma sociedade qualquer constitui o patrimônio histórico e o tesouro social desse povo. Confere-se como o inventário fixado na memória cognitiva da comunidade, o qual perpetua-se através das atividades sociais humanas, principalmente, de escolarização. Entretanto, nem por isso deve ser entendido como um elemento inviolável ou isento dos avanços impostos pelas tecnologias das culturas humanas. O léxico, longe disso, circunscreve-se em um sistema aberto às experiências das futuras gerações, que, obviamente, vão originando novas criações vocabulares, a partir de uma rede contínua de palavras e significados em crescente movimento de redefinição.

Salienta-se dizer mais uma vez que o léxico é o depositário dinâmico da sociedade, com todos os seus contornos culturais, históricos e ideológicos. Basta

considerarmos o ininterrupto e inexorável processo de mudança linguística que sofre um idioma de uma língua qualquer, decorrente de fatores e aspectos linguísticos diversos, quer por, de acordo com Castilho (2014a):

- a) ativação de palavras novas: casos como de neologismos, variações lexicais, termos técnicos;
- b) reativação ou incorporação: casos correntes de estrangeirismos, expressões idiomáticas, vocabulários regionais e sociais, gírias, e outros;
- c) desativação: os arcaísmos - que é para alguns estudiosos visto como sintoma de decadência da língua, para outros sintoma de evolução.

Diante do exposto, cabe-nos, portanto, olhar para o léxico como um conjunto heterogêneo e multiforme de palavras, como o extrator de realidades linguísticas dos seus falantes. Um sistema completamente harmônico, porém não homogêneo. Tanto que cada idioma é capaz de ordenar, com formas totalmente distintas, o seu próprio universo conceptual de signos lexicais e exprimir códigos singulares para observar uma mesma realidade. Como observa Vilela (1997, p. 34)

O léxico de uma língua, sem ser uma manta de retalhos, não é um todo homogêneo, constitui o que acostumamos designar por diassistema: as palavras de todos os dias convivem com as palavras dos especialistas, as palavras da língua falada (ou estilo coloquial) com as palavras da língua escrita (ou estilo reflectido), as palavras “velhas”, ainda de uso corrente, coabitam com arcaísmos e neologismos etc.

O léxico, é um sistema que trabalha com todos os seus elementos harmonicamente, contudo, talvez, compreende melhor concebê-lo enquanto famílias de línguas: o léxico do português, o léxico do inglês, o léxico do francês, o léxico do romeno, o léxico do italiano, assim por diante. Sem querer ir tão adiante nessa discussão, cabe mencionar que as relações políticas entre as línguas definem-se justamente por meio a atos coercitivos de forças culturais e econômicas, o que faz com que o léxico também seja fruto dessas relações socioeconômicas. A saber, como se pode constatar na bibliografia linguística histórica das línguas, o inglês se fortaleceu como língua de diplomacia no mundo todo - a partir do século XX - devido aos países

falantes desse idioma serem as maiores potências econômicas. Com isso, a História também mostrou que, o latim - a língua mais falada no mundo todo até o século XVI - declinou-se com a conseqüente queda do cristianismo e a difusão de novas religiões de culturas ocidentais em que o vocabulário latino não era oficial. Portanto, a desativação e a ativação de certos vocábulos se dão, em grande medida, por meio dos horizontes econômicos de cada cultura. Assim, podemos afirmar que léxico e cultura se convergem e cooperam-se mutuamente.

1.1.2 O ENSINO DO LÉXICO

Como tem sido logrado desde a velha tradição escolar, a gramática se constituiu como o único meio para o desenvolvimento da linguagem do aprendiz. O léxico sempre ficou à margem da análise gramatical. O papel do vocabulário no texto, seu exercício na constituição da textualidade e as implicações discursivas das escolhas lexicais sempre foram temas menos favorecidos em várias das atividades de ensino da língua materna (ANTUNES, 2012). Portanto, quando se pensa em cotejar a aprendizagem do léxico na escola, deve-se recusar esse imperialismo somente gramatical, tão ainda presente no atual ensino do português.

A concepção de competência linguística, em tese, as sugeridas pelos documentos oficiais de Língua Portuguesa - como nos “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, 1998) e nas atuais orientações curriculares da disciplina de Língua Portuguesa expostas na “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2017) -, centraliza o ensino das práticas da escrita escolar numa perspectiva que envolve a atividade discursiva do falante dentro de uma abordagem sociointeracionista de linguagem, que se deve ao fato de assumir a perspectiva social da língua escrita e a expressão oral do indivíduo, enquanto fenômeno cultural, histórico, social, heterogêneo e contextualizado. Ao mesmo tempo, os diferentes pressupostos desses documentos assumem a centralidade do texto como unidade integradora da didática de língua em sala de aula. Assim, em:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em

atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), toda a organização dos conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa se justificaria em razão das somas de capacidades e habilidades a serem desenvolvidas e apropriadas pelos estudantes. Dessa forma, os eixos “oralidade, análise linguística, leitura/escuta e produção textual” visam, porém, a tratar sistematicamente o uso e a reflexão sobre a língua, procurando com isso encaminhar diferentes práticas discursivas de leitura e escrita, relacionando o texto às suas situações concretas de comunicação.

Para Brasil (2017), entre os objetivos das aprendizagens nas séries iniciais do EF, além da expansão dos múltiplos Letramentos, a criança precisa aprender a codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética (SEA). O que compreende dar o foco pedagógico nos processos de sistematização da alfabetização no primeiro ciclo (1º ao 2º ano); e a consequente incorporação das regularidades ortográficas que se estende até o final do segundo ciclo, isto é, no 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Assim,

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (BRASIL, 2017, p. 86).

Ao planejar projetos pedagógicos envolvidos na perspectiva de alfabetizar o letrando, “[...] a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa

que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que os exigem (BRASIL, 1997, p. 36). Para Morais,

[...] embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso (linguística textual, teoria da enunciação, análise do discurso) têm contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino de língua, julgamos que não podemos embarcar em certa “ditadura do texto”, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (sílabas, rimas e letras), orais e escritas (MORAIS, 2012, p. 159).

Assim, para ensinar o léxico não é preciso “colocar para escanteio” o texto. Um grande desafio que se coloca à frente da escola em relação ao ensino do vocabulário é o que estudar quando se ensina o léxico. Para Antunes (2012, p. 34), ao discutir metodologias de ensino do vocabulário, há de considerar, em um efetivo programa de estudo da língua, o domínio dos aspectos lexicais, mas mobilizado numa perspectiva da textualidade que abanque em relevo as relações de sentidos entre as palavras tanto no nível paradigmático quanto no nível sintagmático. Para Antunes (2012, p. 153-160), a reflexão sobre o funcionamento do código verbal precisa ser concebida em múltiplas dimensões discursivas:

Quadro 1 – Perspectivas para o estudo do léxico

1. Na perspectiva da “linguagem como ação discursiva”, pode-se explorar de forma ampla e contextualizada os usos de:

- I. Sinônimos;
- II. Antônimos;
- III. Hiperônimos;
- IV. Parônimos;
- V. Homônimos.

2. Na perspectiva do vocabulário como elemento estruturante do texto, poder-se-á analisar:

- I.No nível da coesão, a variação de uma palavra por um sinônimo ou hiperônimo;
- II.No nível da coerência, a conexão de palavras semanticamente afins.

3. Na perspectiva das demandas sociais da competência verbal, incluir:

- I.As novas palavras produzidas em práticas letradas da esfera virtual e midiática;
- II.Estudo do vocabulário de uma determinada área, de certo gênero de discurso ou de certas situações mais formais de interação.

4. Na perspectiva da permanente renovação e expansão do léxico, explorar:

- I.A variação lexical;
- II.Os regionalismos;
- III.Fenômenos da derivação e composição;
- IV.A seleção do léxico oral e escrito;
- V.Os neologismos;
- VI.Os empréstimos;
- VII.Atribuições aos novos sentidos das palavras.

5. Na perspectiva das decisões comunicativas, quanto às escolhas das palavras a fim de provocar os efeitos discursivos desejados, podem-se explorar:

- I.O universo polissêmico das palavras;
- II.As diversas figuras de linguagem que exploram a expressão e a emoção do interlocutor;
- III.As diversas construções com metáforas e metonímias;
- IV.Os pressupostos e as inferências referentes as diferentes implicações das palavras;
- V.Expressões idiomáticas e outras expressões cristalizadas;
- VI.Escolhas lexicais que exprimem afetividade, polidez, afirmação, concordância, certeza, negação etc.

Ainda segundo Antunes (2012), os muitos conhecimentos em relação ao trabalho com o léxico na escola deve progressivamente avançar para todas as séries do Fundamental. Em se tratando das séries finais do EF, neste segmento, o aluno estará com plenas condições para consolidar o sistema de escrita do português brasileiro e ampliar o entendimento sobre os muitos aspectos da língua.

Neste ponto de vista, o trabalho com léxico em sala de aula apenas se tornará prática pedagógica contextualizada quando orientar corretamente o aluno sobre a relevância que tem a escolha vocabular e suas implicações nos gêneros discursivos mobilizados. Apenas quando concebemos o ensino da “unidade lexical” percebendo seu envolvimento pluridimensional na manifestação discursiva do texto, convocando o aprendiz a analisar a linguagem e o papel social de suas escolhas lexicais, ao levá-lo a se apropriar dos diferentes aspectos linguísticos-discursivos do léxico, somente assim é que o ensino do léxico poderá se converter em uma aprendizagem mais significativa e caracterizada para o aluno.

Conforme destaca Gil (2017), tanto o conhecimento como a aprendizagem de uma unidade lexical envolvem mais do que a compreensão do significado da palavra.

Envolve o conhecimento da **polissemia**, das **convencionais relações sintagmáticas** que a unidade lexical estabelece, assim como das **informações fonológicas, morfológicas, sintáticas** nela contidas e, no nível do discurso, da sua **adequabilidade estilística** (BASSO, 2007). Nation (1990) acrescenta o conhecimento da forma falada e escrita, das **configurações e da colocabilidade** (colocações habituais da unidade lexical), da sua **frequência e do registro, do ponto de vista da variação** (GIL, 2017, p. 23, grifo nosso).

Contudo, considerando as diferentes competências e habilidades que implicam o domínio da “decodificação”, assim como a “codificação” de palavras, no texto oral ou escrito, entende-se que, nas práticas didáticas de ensino da língua materna, não se pôde, em nenhum momento, perder de vista a noção de que o aluno precisa estar sempre mobilizado para dar conta da dimensão discursiva do texto - melhor definindo, do armário semântico fundado com palavras - no ato cognitivo da leitura ou escrita (MORAIS, 2012, p. 158). Tal como postula Marcuschi:

[...] as referências são elaboradas e transmitidas discursivas e interativamente. Por fim, admite que a referenciarão é uma atividade criativa e não um simples ato de designação. Diante disso, a

construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se a todas as ações linguísticas. Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras isoladas também não nos dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos. Assim, dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente. (MARCUSCHI, 2002, p. 51, grifo nosso).

Para Marcuschi (2002), ler, compreender e escrever é construir cognitiva e interativamente textos concretos, é uma atividade nada estável ou definida. A atividade de linguagem é uma ação sócio-cognitiva interacionista que depende das relações cognitivas entre os interlocutores e o texto, mas também do contexto social e linguístico; este último é construído pelas conexões léxico-semânticas no próprio ato de comunicação (leitura ou escrita). Para aprender/ensinar o léxico, não é preciso acumular conhecimentos sobre palavras particulares, isoladas, “[...]mas sim adquirir mecanismos de organização, numa situação” real de comunicação (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 15). Ao contrário do que deveríamos esperar, como lembra Morais (2012), nos ciclos iniciais do Fundamental, desde a tradição mais antiga do ensino de língua materna, a escola brasileira doutrinou e, ainda, continua a doutrinar todo o tempo curricular com incessantes memorizações às taxionomias da norma gramatical.

Para “remar contra a maré” da tradição escolar, é indispensável conferir a visibilidade necessária ao papel estruturante que possuem as palavras no plano discursivo (especialmente no que diz respeito à complexidade dos fenômenos das (ir)regularidades ortográficas entre letra e som, que constituem o sistema de escrita do português brasileiro), bem como desenvolver capacidades de domínio aos usos lexicais das variantes de registros. Por fim, a escola deve, ainda, como compromisso, garantir ao aprendiz compreender os efeitos linguísticos-discursivos (semânticos, gramaticais e pragmáticos) constituídos das escolhas lexicais que realizam enquanto interlocutores das suas ações de linguagem, possibilitando-lhes observar o importante papel das palavras em vários gêneros textuais, nos diferentes contextos da comunicação social.

1.1.3 APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA LEXICAL

Segundo Leffa (2000), a aquisição lexical tanto na aprendizagem de uma língua estrangeira quanto de uma língua materna tem sido abordada em dois aspectos diferentes. Aqueles cujos fatores se destacam com ênfase em aspectos externos à aquisição do vocabulário valorizando o material que deve ser oferecido ao aluno, e outros com base em aspectos psicolinguísticos da aprendizagem valorizando as estratégias que o aprendiz deve adquirir para desenvolver o seu vocabulário.

São os processos externos os que se orientam na oferta de um “*input*” ao aluno, segundo Leffa (2000), os recursos materiais. Assim, destacam-se aí, materiais de ensino que estabelecem listas de palavras de maior ocorrência de uma língua, como os dicionários de aprendizagem e os livros didáticos. Em relação à lista de frequência de palavras, Leffa (2000) destaca, por exemplo, a necessidade de elaborar atividades pedagógicas dando ênfase para um vocabulário fundamental a ser aprendido, em que se forneçam palavras com uma relativa frequência maior no idioma, apontando para isso a incidência maior ou menor de certas palavras do que outras. Segundo o autor, estudos⁵ e propostas didáticas desta natureza têm mostrado certa relevância por mostrar que determinadas palavras são bem mais preponderantes no vocabulário de um texto oral ou escrito em virtude do gênero em que se modalizou, do grau de formalidade, dos contextos e a área de conhecimento envolvida.

Para Halliday e Hasan (1989), há uma diferença acentuada entre o vocabulário de um texto oral e um texto escrito. Segundo comentam os autores, o aspecto diferenciador que demarca tal dualidade, entre a modalidade da língua falada e da língua escrita, encontra-se na densidade lexical do texto, ou seja, na distribuição quantitativa e qualitativa de itens lexicais em toda a densidade textual. Conforme justificam, pode-se falar que o texto escrito apresenta uma porção mais significativa de unidades do sistema aberto, pois, para Vieira (2000), a escrita é mais “densa”

⁵ Conferir obras, como de: Castilho (1998), Thorndike; Lorge (1944), West (1953), Hindmarsch(1980) e Nation (1990).

enquanto que a fala é “rarefeita”. O que não significa que o texto conversacional seja menos rico.

Em relação a esta questão, em contrapartida, um texto falado é mais marcado linguisticamente com unidades gramaticais do que lexicais, “[...] entende-se por itens lexicais, palavras de conteúdo que funcionam em conjuntos lexicais, não em sistemas gramaticais, isto é, entre contrastes abertos e designam entidades, ações e qualidades” (VIEIRA, 2000, p. 235). Dessas palavras, relacionamos as classes de substantivos, adjetivos e verbos. Por outro lado, na interação face a face, o texto falado engloba um número maior de itens gramaticais, como, por exemplo: os artigos, os pronomes, as preposições e outros.

Segundo Halliday e Hasan (1989), para se medir a densidade lexical de um texto oral ou escrito, é preciso classificar primeiramente todas as palavras em suas devidas classes de palavras gramaticais e lexicais. Logo após, então, calcula-se entre os itens lexicais especificados, a incidência na distribuição das informações textuais, interpretando a natureza dos fenômenos e seus significados. Acredita-se que, dada a natureza do processo⁶, o aprendiz da língua será capaz de perceber que as classes de palavras lexicais, na dimensão da língua escrita, representam os fenômenos como produtos, e na língua oral, enquanto processos.

Além disso, Leffa (2000) chama atenção para o fato de que o estudo do conhecimento sobre a frequência e o registro (dicionários, listas de palavra, outros) de uma palavra nos permite não só observar a classe ou categoria gramatical que pertence determinada palavra, mas suas regras pragmáticas, as restrições de usos, suas derivações e flexões, suas ampliações de significados (valores denotativos e conotativos), dentre outros tipos de conhecimentos que um nativo ou não de uma língua precisa saber sobre ela. Segundo o autor, o uso de corpora através de listas tais como em dicionários e materiais didáticos possuem papel relevante para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua, uma vez que esse tipo de planejamento possibilita, além de enriquecer a massa léxica-mental do aprendiz, levá-lo também a compreender que a capacidade humana de reter e ampliar o vocabulário se faz num movimento progressivo e gradativo, mostrando-lhe sobretudo que nossa

⁶ Ver discussão em Castilho (2014a).

mente é capaz de acumular ou tender a evoluir, face às experiências de contextos com que apropriamos as palavras ao longo da nossa vida.

Biderman (1996) cita que, desde o início da década de 60, em países como Estados Unidos, pesquisas têm sido desenvolvidas em volta da criação de corpus de palavras baseado em princípios e modelos de análise léxico-estatísticas. Pesquisas como as de Thorndike (1921), que organizou listas de palavras para subsidiar a produção de livros didáticos com vista a delimitar um vocabulário mínimo e indispensável à comunicação de um usuário-aprendiz. Para Rey-Debove (1984), jamais conheceremos todas as palavras de nossa cultura. Nesse aspecto, nasce a importância do trabalho pedagógico e contínuo em sala de aula em selecionar materiais didáticos compatíveis com a realidade linguística do estudante, respeitando o estágio vocabular do falante, as necessidades sociolinguísticas, assim como compreendendo seus diferentes estilos de aprendizagem, desde a alfabetização, de modo que haja a efetiva ampliação de itens lexicais pelo aprendiz.

Para Ilari (2011), atualmente temos um número crescente de pesquisas de base neurocognitiva que têm revelado a plasticidade do cérebro humano. Conforme o autor, essas pesquisas têm destacado que, em nível mental, o vocabulário de um indivíduo adulto, a depender do grau de letramento, pode variar entre 3.000 a 25.000 palavras, não ultrapassando muito mais do que isso. É entre a infância e a adolescência, no período da escolarização principalmente, que boa parte da nossa massa léxica se desenvolve em turbilhões de palavras (ILARI, 2011). A rigor, mais precisamente, é na faixa de um ano de idade que naturalmente começamos a aprender nossas primeiras palavras e a falar. Porém, em caráter expressivo, é por volta dos cinco anos apenas, início da alfabetização escolar, que ocorre a maior explosão. Nesta fase⁷, as “[...]crianças apresentam em média vocabulários de cinco mil palavras com um aprendizado de cerca de mil palavras por ano daí por diante, chegando a aproximadamente vinte mil nos últimos anos de sua educação superior” (ILARI, 2011, p. 14).

⁷ Ver a respeito em GOULDEN; NATION; READ (1990).

Pode-se dizer que, por um lado, o vocabulário de cada indivíduo é único em termos qualitativo e quantitativo; por outro, uma pessoa sequer efetivamente empregará na língua oral ou escrita o total de palavras incorporada ao seu léxico mental. Uma das hipóteses desta observação “[...] é que, até certa idade, adquirimos o domínio de todos os mecanismos necessários para lidar com o léxico” (ILARI, 2011, p. 15), logo após aprendemos ampliar os sentidos de uma mesma palavra passando atribuir significados novos a itens lexicais em contextos variados, além do mais, depois de certo tempo da vida, dedicamos a conhecer novos termos técnicos ou expressões de uma área de especialidade geralmente vinculada ao mundo do trabalho.

Seja como for esse processo de aquisição, “[...] uma palavra pode ser conhecida ativamente ou passivamente” (REY-DEBOVE, 1984, p. 58). Assim, cada indivíduo dispõe de dois tipos de vocabulários, aquele com um caráter produtivo e outro com uma função receptiva. Melka (1998, p. 85) refere-se às duas dimensões amplamente aceitas não como uma dicotomia rígida, mas um contínuo entre aquisição e produção discursiva.

Assim, conforme a autora, o vocabulário passivo-receptivo nos serve para compreender o discurso alheio, abrange um número considerável de palavras lidas ou ouvidas em diversas situações discursivas, cujo significado é familiar, mas que nos escapa ao tentar empregá-las. Para Garcia (2010, p. 199), “[...] são essas palavras que conheço mas não sei exatamente o que significam”, e que às vezes nos obrigam a recorrer ao dicionário. As palavras do vocabulário ativo-produtivo, ao contrário, são as que já aprendemos a pôr em prática e nos servem para expressar os nossos discursos diários. Segundo o autor, são aquelas de que nos valem para satisfazer nossas necessidades triviais de comunicação oral e escrita. Para o mesmo autor, é quase certo que, esse tipo de item lexical estará sempre em menor quantidade na nossa mente, pois geralmente a aprendizagem receptiva da palavra, ou seja, quando passamos a ler um texto ou ouvir uma música, é sempre maior. Contudo, as palavras novas serão alojadas no nosso vocabulário ativo quando passarmos a empregá-las efetivamente, seja em um discurso oral como em uma conversa ou ao produzir um texto escrito.

No vocabulário receptivo, não precisamos gerar muita informação acerca da palavra, às vezes pelo simples fato de que o próprio contexto atribui seu significado. É bem por isso que esse tipo de vocábulo estará em maior densidade na nossa mente. Às vezes, sem nos darmos conta, somos expostos ao vocabulário passivo, seja através da leitura de uma obra literária, ao ouvir as regras de uma partida de futebol, ao assistir um jornal quando presenciamos em uma reportagem uma palavra nova ou expressão pelo repórter. Ou seja, estamos mais sensíveis e propensos a ter que compreender palavras do que as usá-las efetivamente.

Ao transmitir uma informação, os meios de comunicação tendem a priorizar o vocabulário ativo e não o passivo do telespectador, com uso de palavras coloquiais, tudo isso em razão da eficácia da compreensão da mensagem e eliminação de possíveis dúvidas vocabulares, resguardando o interlocutor ter que recorrer várias vezes ao dicionário. Basta prestarmos atenção no vocabulário dos adeptos e familiarizados a um determinado programa de televisão, como os jogos de futebol aos domingos. Uma palavra como “*fair play*” (“jogo justo”), por exemplo, não causaria estranhamento algum ou dúvida. Aliás, é através da língua da mídia, geralmente falada, que grande parte de nosso léxico mental produtivo frequentemente se desenvolve.

Cabe-nos lembrar das palavras de Garcia (2010, p. 200), “[...] para dominar realmente o sentido de uma palavra assim desconhecida, para transformá-la em vocabulário ativo, urge procurar empregá-la”, pois, somente assim elas se incorporarão, de fato, aos nossos hábitos linguísticos. Portanto, nem todas as palavras que ouvimos ou lemos deverá compor de imediato nosso léxico ativo, para que isso ocorra é crucial ativá-la na língua em uso, sendo sobretudo indispensável envolvê-las nas diversas situações reais de comunicação, de maneira significativa.

Laufer e Paribakht (1998, p. 384) definem vários tipos de conhecimentos envolvidos nos esquemas mentais do vocabulário receptivo e produtivo de um falante. Em suas conclusões, afirmam que determinadas palavras têm mais probabilidades do que outras em se transformarem - digo em termos de retenção - do léxico receptivo ao léxico produtivo, pois estas são peças fundamentais para comunicação e necessitam ser ativadas regularmente. Já Carter (1987) salienta que o vocabulário

receptivo pode demorar certo tempo para se constituir parte do domínio ativo do falante ou até mesmo nunca fazer parte dele.

Já Brown e Payne (1994) concluíram em um estudo realizado com estudantes de línguas estrangeiras (L2) que os usos de estratégias para fins de aprendizagem do léxico são essenciais para a aquisição do vocabulário. Na pesquisa, enumeraram cinco estágios básicos para o aprendizado de uma palavra com foco na sua “produção ativa”. Para os autores, primeiramente devemos para ampliar nosso léxico: (i) encontrar uma palavra nova, (ii) logo, assimilar sua forma, (iii) compreender seu significado, (iv) unir a forma e o significado na memória (v), por último, usá-la em um contexto.

Para Leffa (2000), as estratégias são o que chamamos de “aspectos internos” no processo de aprendizagem e aquisição do léxico. Segundo ele, as estratégias têm sido de inúmeras dimensões e procuram enfatizar as questões de produtividade de uso das palavras, com fim de priorizar principalmente um conhecimento quantitativo e mais profundo do léxico. Para o autor, saber uma palavra é também conhecer suas regras, derivações e flexões, associações, frequências, aplicabilidade e restrições em contextos. Conhecer seu rumo é determinar que o sentido de uma palavra não está exatamente nela, mas nas companhias com que anda (LEFFA, 2000).

Assim, usar estratégias que explorem o contexto, a co-ocorrência ou a colocação das palavras em um texto, compreende uma dimensão essencialmente importante para o desenvolvimento da competência lexical do aprendiz. Segundo Leffa (2000, p. 33), “[...] saber exatamente que palavras podem acompanhar outras palavras é um dos aspectos mais difíceis na aquisição do vocabulário, principalmente quando envolve os aspectos produtivos [fala e escrita]”. As palavras mantêm laços afetivos com outras palavras que só o seu uso em um contexto específico permitiria desvendar esse relacionamento, por isso nos é tão árdua a tarefa de escolha de palavras que atendam precisamente aos nossos propósitos comunicativos.

Para Leffa (2000), as estratégias de ensino do vocabulário trazem contribuições significativas para a aprendizagem, pois uma mesma estratégia para adquirir um vocabulário na área da medicina nunca deverá se constituir total ou

parcialmente diferente, por exemplo, como para adquirir o vocabulário da filosofia. Portanto, em âmbito pedagógico, o uso de técnicas metodológicas para aquisição vocabular se iguala em uma natureza universal e recursiva.

Segundo Leffa (2000), no Brasil, as metodologias de aprendizagem e o uso de estratégias de fixação para a aquisição do vocabulário são consideravelmente empregados em número bem expressivo no ensino de línguas estrangeiras. Para o autor, quando tratamos da exploração do vocabulário em língua materna, constatamos que as estratégias são quase sempre escassas e precárias, limitando-se com raras exceções a exercícios pedagógicos “[...] com listas de palavras descontextualizadas a serem decoradas pelos aprendizes até atividades mais significativas como jogos do tipo forca, bingo, caça palavra, memórias, palavras cruzadas etc.” (LEFFA, 2010, p. 19). Parece até que estudar o léxico em sala de aula e sua etimologia na língua materna é mais um compromisso de investigação filosófica, histórica e antropológica do que linguística.

O uso de estratégias na aprendizagem pode contribuir com o maior envolvimento cognitivo e afetivo do aprendiz com as palavras, terreno esse em que se desenvolve a competência lexical. Leffa (2000) destaca três atitudes didáticas necessárias para o desenvolvimento da competência lexical: primeiramente se deve utilizar (a) **(con)textos significativos**, isto implica a seleção da área/tema e o tipo de conhecimento que o texto engloba; (b) **selecionar o vocabulário**, assim a escolha criteriosa, de palavras para aquisição receptiva e produtiva de itens lexicais dependerá da escolha também do texto, mas detidamente, do material que oferecerá o *input* ao aluno – destaca-se, neste sentido, dicionários de aprendizagem; (c) **adotar estratégias** de fixação, ou seja, a seleção de procedimentos deverão que se diversificar segundo o objetivo de aprendizagem, tanto na leitura quanto na produção escrita.

Conclui Leffa (2000) que o sucesso ou fracasso na aprendizagem do vocabulário dependerá da articulação conjunta dos **aspectos internos e externos**. Entretanto, em qualquer um desses processos mencionados haverá sempre uma certeza: a retenção de itens lexicais inicia pelas vias da aprendizagem incidental, aquela não planejada e totalmente natural. Mas poderá ser sempre intencionalmente

acelerada por meio de estratégias e materiais pedagógicos, já que “[...] o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras” (LEFFA, 2010, p. 21).

1.1.4 AS AVALIAÇÕES ESCOLARES

Resultados de vários exames do Sistema⁸ de Avaliação da Educação Básica, tanto em âmbito nacional quanto internacional, têm apresentado inúmeros dados estatísticos cada vez mais desanimadores e catastróficos sobre nível da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes brasileiros. A qualquer dúvida, basta conferir os baixos índices de desempenhos em aprendizagem da leitura e escrita das últimas avaliações dos Sistemas Nacionais (ANA-2016; PROVA BRASIL-2015) e Internacionais (PISA⁹-2016).

Entre os fracassos apontados pelos descritores das matrizes de referências dos exames, na alfabetização (anos iniciais do fundamental), os alunos não conseguem localizar certas informações explícitas no meio ou final de um texto, assim como escrever corretamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Nos anos seguintes do fundamental, os dados apresentaram sinais mais alarmantes e nada animadores. Por exemplo, a Prova Brasil-2018 (com foco na leitura) destacou, em especial, que os estudantes têm dificuldades ao: (i) inferir o sentido de uma palavra ou expressão, ou até mesmo uma informação implícita de um texto, (ii) reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos, (iii) identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, (iv) identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros ou (v) estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do tema.

⁸ As avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (MEC). As provas integram os processos do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e são aplicadas a cada dois anos nas escolas para compor a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

⁹ PISA, sigla que em português, significa Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, a prova é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Em âmbito geral, os dados acusam em muitos ângulos, a baixa competência dos estudantes brasileiros para compreender e usar o léxico da língua em práticas discursivas diversas. Grosso modo, os indicadores dos documentos mencionados enfatizam de maneira direta ou indireta o índice estudo do vocabulário como aspecto de extrema relevância para os estudantes em atividades de análise linguística, leitura e produção textual.

Neste sentido, na tarefa de compreender as necessidades dos estudantes, entendemos que as matrizes de avaliação dos exames nacionais expressam indiretamente a importância da aprendizagem lexical como habilidade essencial para a leitura e construção do texto, bem como a identificação do vocabulário que define o locutor e o gênero. Segundo os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido (BRASIL, 2008, p. 23).

Os indicadores dos parâmetros propostos pela SAEB, nos exames educacionais como a Prova Brasil, revelam que a competência lexical ou vocabular é uma das competências linguísticas mais integradoras quando o estudo se volta para a reflexão e análise dos fenômenos textuais. Os próprios Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa admitem nas orientações curriculares que o desenvolvimento dos esquemas cognitivos do estudante deve ocorrer integrado à “ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas” (BRASIL, 1997, p. 33).

1.1.5 O LÉXICO E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Tomando como foco referencial a articulação dos materiais didáticos de língua materna e os projetos políticos curriculares direcionados ao trabalho pedagógico nas escolas, a primeira evidência com a qual nos deparamos é que o ensino do léxico em sala de aula tem sido tratado de maneira bastante breve e insuficiente, e o que tem

tomado amplo espaço e atenção quando o estudo se volta para o ensino das palavras, é o saber gramatical e metalinguístico apenas (ANTUNES, 2012, p. 20-21).

Na maioria dos livros didáticos destinado ao EF, ao se fazer a menção para o estudo da ampliação lexical, as diferentes atividades ficam reduzidas, segundo Antunes (2012, p. 20-21), “[...] a um capítulo em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’, com a especificação de cada um desses processos, acrescidos de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras”, ou seja, a ampliação vocabular é vista por um prisma totalmente morfológico, numa visão de que as palavras não deverão ter destino algum nas situações reais de linguagem, bem como tampouco veicular novas significações demandadas pela cultura de cada lugar. Geralmente, a ampliação do léxico é vista “[...] como uma questão morfológica que, parece, começa e se esgota no interior da gramática apenas, como se não tivesse também a função de intervir na arquitetura do texto, na armação de sua estrutura” (ANTUNES, 2012, p. 21).

Nos materiais didáticos, o estudo do vocabulário recobre apenas conceitos dos processos que regulam as normas da língua. A noção de linguagem como atividade e de relações produtivas do trabalho humano é reduzida a de produto, pronto e acabado. Antunes (2012) argumenta que os falantes já têm internalizado os saberes gramaticais e os manejam em suas ações discursivas de maneiras satisfatórias, são atributos fixos e regulares; já em contrapartida, os saberes lexicais tendem a se atualizar muito mais por conta das diversas demandas sociais, culturais, ideológicas e tecnológicas, o que, por certo, deveria requerer maior atenção no percurso formativo de escolarização.

Conforme destaca Antunes (2012), as atividades envolvendo o ensino do vocabulário limita-se apenas ao significado básico, “[...] o aluno não reconhece seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação” (p.22). Na exploração dos significados de palavras, por exemplo, costumeiramente predominam listas de unidades lexicais em suas relações sinônimas e antônimas “[...] em detrimento de outras relações mais produtivas na armação coesiva e na unidade semântica dos textos” (p.23). Em geral,

as atividades desprezam o peso que as palavras carregam em certos textos ou os variados significados que aderem ao longo do tempo e contextos utilizados.

Conforme concorda Kleiman (1987), os exercícios propostos para o enriquecimento do vocabulário por toda a extensão dos materiais didáticos consistem apenas em fornecer listas de palavras desconhecidas. Assim, o “[...] único método proposto no livro didático para o ensino de vocabulário é o método direto de definição de itens lexicais supostamente desconhecidos pelo aluno” (KLEIMAN, 1987, p. 51). Para a autora, os glossários apresentados pelos textos de livros didáticos empobrecem o conhecimento sobre as palavras, pois substituem o processo de inferência do leitor oferecendo um único significado exato.

Em alternativa, neste trabalho, acreditamos que a pesquisa de palavras no dicionário, diferentemente das que costumam ocorrer em glossários, visa a contribuir ao ensino de língua, em muitos aspectos, ao permitir a direta reflexão sobre a estrutura interna do léxico e não se limitar somente aos aspectos semânticos das palavras, uma vez que os dicionários nos dão informações variáveis sobre palavras, como: as diferentes dimensões conotativas e denotativas que adquirem no uso; os possíveis contextos a serem empregadas; as regras sintagmáticas; os exemplos de como empregá-las corretamente; as restrições sintagmáticas; os sinônimos que as substituem; dentre outras informações.

Sobre o estudo realizado por Kleiman (1987), ao analisar as estratégias de aprendizagem e exploração do vocabulário propostas nas atividades de compreensão textual em livros didáticos, define que a concepção de léxico presente nos exercícios direciona para a atomização do texto, porque compreende o estudo do vocabulário numa perspectiva puramente de substituição e pareamento mecânico, cuja origem do significado de uma palavra é absoluta, isto é, que independe do contexto. Kleiman (1987) pontua que essas atividades de vocabulário propostas pelos livros limitam-se em definições sinônimas, incorporando, com frequência, relações antônimas, generalização e associação de palavras, sem levar em conta as relações pragmáticas, distributivas, restritivas e o papel estruturante das palavras percebendo os efeitos coesivos e discursivos do léxico. Nessas atividades, a ênfase recai sobretudo nas

noções de similitudes entre relações sinônimas e antônimas de palavras, por meio de exercícios totalmente descontextualizados de substituições e equivalência.

De acordo com Kleiman (1987), também são ignoradas, nos livros didáticos (LD) de língua portuguesa, atividades que explicitem as relações paradigmáticas léxico-semânticas do texto, de modo que, se evidencie, os fenômenos semânticos textuais, porém, voltados a uma perspectiva discursiva, tais como os processos de hiperonímia e hiponímia dos quais têm função de determinar as redes conceituais de elementos supraordenados no texto.

Assim, é necessário, como destaca a autora, observarmos que o vocabulário de um texto é formado por um contínuo de traços semânticos iguais ou semelhantes entre si, que, para compreendê-los, é necessário no nível textual estabelecermos associações semânticas entre os itens lexicais em termos de conjuntos, passando de um nível mais básico de abstração ao nível mais genérico dos conceitos das palavras. Por exemplo, reconhecer que as palavras azul e verde são hipônimas de cor, e que fruta é hiperônimo de abacaxi e pêssigo. Desse modo, um leitor quando atento ao papel estruturante do léxico na articulação global do texto consegue melhor observar que, em um gênero qualquer como uma propaganda de saúde, as palavras como frieira, micose e psoríase, a nível de generalização, referem-se a uma doença cutânea. Se, por acaso, o leitor desconhecer o significado dessas palavras, ele poderá lançar mão da inferência contextual ou procurar no dicionário. Em todo caso, a descoberta dos significados de qualquer uma dessas palavras no dicionário já seria suficientemente útil para o leitor deduzir os significados das demais palavras desconhecidas, compreender a temática do texto e continuar a leitura. Para a autora, estratégias como a que acabamos de mencionar poderia ajudar o leitor a entender que o sentido do gênero, como uma propaganda de saúde, por exemplo, envolve as redes semânticas de palavras que contribuem com a progressão e organização temática do texto.

Kleiman (1987) conclui que o grande enfoque das séries de exercícios dos LD, analisados por ela, destinam uma noção atomista para as palavras, destacando apenas o contexto linguístico em detrimento do contexto extralinguístico. Sobre este ponto, a autora afirma que as tarefas envolvendo compreensão de textos em livros

didáticos tomam o significado das palavras como valor linguístico absoluto que independem das alterações de sentidos em função dos contextos que elas ocorrem. Ainda, ressalta, que são poucas as oportunidades dadas pelo LD para a inferência lexical, o que implicaria dar ênfase ao contexto semântico, conseqüentemente a ativação das experiências pessoais de cada leitor para avaliar as implicações do léxico no discurso. Segundo a autora, durante a aula de leitura, dever-se-ia interessar descobrir através do vocabulário do texto o porquê o autor “ [...] usou tal expressão, que efeitos produziu quando usou tal expressão; não interessa, em hipótese alguma, como uma frase mudaria se tal expressão fosse substituída por outra” (KLEIMAN,1987, p. 74).

Seide e Hintze (2015), ao procurar analisar as diretrizes dos Parâmetros Curriculares de língua portuguesa (PCNLP) e as matrizes do “Guia de Avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, afirmam que a exploração do vocabulário em sala de aula, no que tange às disposições dos PCNLP e o que propunham os LD, apresentam inúmeras divergências no tocante à concepção metodológica. Entre os pontos desfavoráveis de ambos os documentos, Seide Hintze (2015) apontam a inexistência de indicadores que orientem o professor de maneira clara e, de certa forma adequadamente, encaminhar os procedimentos didático-metodológicos na escola, visando a implementar melhor um programa de ensino voltado ao estudo do vocabulário em sala de aula - a velha questão de colocar a teoria na prática. Além do mais, as autoras destacam, também, a necessidade de inclusão de disciplinas voltadas ao estudo do léxico nos currículos das licenciaturas, e cometam que:

Enquanto, no PCNLP (BRASIL,1997), são muitas as menções ao ensino do léxico, ainda que fragmentadas e colocadas numa posição secundária, no PNLD (BRASIL, 2010, BRASIL, 2013), as informações disponibilizadas não são suficientes para o professor saber, previamente, como e se as coletâneas contemplam os objetivos propostos para o ensino do léxico, tornando-o obscuro, quase imperceptível. Um dos meios para tentar diminuir essa invisibilidade pode estar na criação e divulgação de ferramentas metodológicas tanto ao professor graduado quanto aos graduandos dos cursos de Licenciatura em Letras, mostrando, de modo concreto, como atingir os objetivos já há tanto tempo idealizados (SEIDE; HINTZE, 2015, p. 421).

Conforme as autoras constatarem, os PCNLP e as Políticas do PNLD, ambas não redimensionam o trabalho com o léxico em sala de aula. Em consideração aos materiais didáticos, as autoras alertam para um cenário problemático, justificam que as práticas didáticas dos professores estão totalmente descontinuadas da concepção pedagógica vigente nos livros didáticos. As autoras destacam que, embora alguns LD abordem o estudo vocabulário, ainda que, às vezes, de maneira insuficiente, o livro é responsável em sala de aula, em grande medida, pelo fazer-didático do professor, e o paradoxo se realça já que a formação do professorado em relação ao estudo do léxico é deficitária. Portanto, segundo Seide e Hintze (2015), os materiais e documentos oficiais têm um longo caminho a percorrer para se alinharem numa perspectiva que melhor configure a função do léxico no desenvolvimento da aprendizagem de língua e ajudar o professor a melhor conduzir o trabalho pedagógico na escola.

1.1.6 O LÉXICO E OS DICIONÁRIOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

A princípio, os PCNLP (BRASIL, 1997), documento o qual tem como objetivo garantir o conjunto de conhecimentos necessários aos estudantes em todo o território nacional, dizem muito pouco sobre o uso do dicionário na aprendizagem, e ainda muito menos do que gostaríamos sobre o uso de estratégias para aquisição do vocabulário. Na verdade, as menções ao léxico e ao uso de dicionários nas diretrizes desse documento estão pulverizadas. Entretanto, mesmo quando mencionados, as competências e habilidades acerca desses conhecimentos, geralmente, apontam para uma visão minimalista e muito vaga. Desta forma, tanto o uso de dicionários quanto o trabalho com o léxico nos parâmetros curriculares de língua portuguesa não são discriminados adequadamente de modo a efetivar um programa de estudo coerente, nem mesmo para fortalecer os conteúdos necessários à consolidação dos currículos em todo o país.

Destacaremos a seguir alguns dos apontamentos dado ao estudo do léxico e uso do dicionário nas matrizes de conteúdos dos PCNLP.

Quadro 2 – Conteúdos propostos para o ensino do léxico nos anos iniciais do Fundamental

- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda);
- Introduzir a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.;
- Análise — quantitativa e qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita;
- **Introduzir a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas.**

Fonte: BRASIL (1997, p. 71-76, grifo nosso).

Quadro 3 – Conteúdos propostos para o ensino do léxico nos anos finais do Fundamental

- Observação do fenômeno da variação linguística no nível lexical;
- Uso de nominalizações como recursos para criação de expressões alternativas (uma com substantivos e adjetivos primitivos e outra usando nominalização deverbal ou deadjetival, uma com frase nominal e outra com frase verbal);
- Ampliação do repertório lexical para escolha adequada de sinônimos, hiperônimos e hipônimos;
- Escolha do léxico segundo a modalidade e o grau de formalidade do texto;
- Reconhecimento de que as palavras se organizam em conjuntos estruturados ao longo de um texto;
- Conhecimento das propriedades argumentais e semânticas de itens lexicais, sobretudo de verbos;
- Emprego adequado de regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões e gíria;
- Elaboração de glossários;
- Identificação de palavras-chave;
- **Consulta ao dicionário.**

Fonte: BRASIL (1998, p. 61-62, grifo nosso)

O documento supracitado aborda questões relativas ao estudo do léxico como proposta de trabalho. Os objetivos e os conteúdos dos PCNLP articulam-se em necessidade do que e como ensinar ao aluno. Nos quadros acima apenas selecionamos os conteúdos e o encaminhamento didático proposto para cada segmento do EF (anos iniciais e finais). Nesses parâmetros, verificamos que a menção ao ensino do vocabulário e ao uso do dicionário em sala são de fato englobados no currículo, mas, apesar disso, os conteúdos não explicitam de modo claro e significativo o trabalho a ser desenvolvido. Observamos, portanto, que a forma como os diferentes conteúdos são abordados ao longo do documento, expõe de modo muito tácito e nada esclarecedor ao professor que pretender trabalhar com léxico e o dicionário em sala de aula.

Todavia, cabe destacar que o tratamento didático do documento, estrutura os conteúdos e os objetivos por meio de quatro eixos de aprendizagens: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nesses dois quadros, adaptados por nós, decidimos por organizar os conteúdos de forma aleatória. Além disso, é justo ressaltar que os eixos estruturantes dos conteúdos voltados às séries finais do fundamental, além de integralizar os objetivos, também contemplam um rol de procedimentos e orientações pedagógicas de como abordar esses conteúdos nas redes de ensino. Quanto a esse aspecto, os parâmetros orientam que (BRASIL, 1998, p. 83-85):

- ✓ O trabalho com o léxico não se deve reduzir em apresentar sinônimos de palavras desconhecidas, como se a palavra fosse portadora de “sentido absoluto”.
- ✓ Na perspectiva textual, privilegiar tanto as unidades lexicais quanto as unidades gramaticais.
- ✓ Ampliar o vocabulário não apenas por meio de glossários, mas por meio de dicionários ou outras ferramentas disponíveis.
- ✓ Empregar outras variedades de registros especificando o contexto e a situação.
- ✓ Explorar ativamente um corpus que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra.

- ✓ Reconhecer as relações sintagmáticas das palavras na articulação e relacionamento com o texto, identificando as restrições de emprego ou aplicabilidade.

Ao observar as orientações estabelecidas pelos PCNLP destinadas às séries iniciais e finais do EF, podemos destacar duas implicações necessárias. A primeira a ser ressaltada, é a de que o estudo do vocabulário deve focalizar as escolhas lexicais em situações concretas de uso da linguagem enfatizando-se os mecanismos semântico-discursivos do léxico na organização da textualidade. A segunda implicação trata sobre o uso do dicionário como fonte de pesquisa na sala de aula. No documento, pode-se notar que a tarefa de solucionar dúvidas no dicionário é, por diversas vezes, recomendada, porém, em nenhum momento fica expressamente discriminada a utilização adequada deste material.

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, contamos, atualmente, com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa a fomentar os currículos escolares. Segundo BRASIL (2017), esse importante documento destinado ao funcionamento da Educação Básica expressa a concepção política de sujeito que quer e pretende formar, de modo a garantir os conteúdos básicos e essenciais para a aprendizagem dos estudantes em todo o território brasileiro. Assim como, o documento também define e delimita as competências/habilidades necessárias para o pleno exercício da cidadania e a atuante participação no mundo do trabalho.

A BNCC tem como objetivo maior assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes matriculados em escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro. O documento tem ainda, como outras metas, assim: superar a fragmentação das políticas educacionais, principalmente de políticas voltadas para as avaliações de materiais didáticos; redirecionar as matrizes dos exames nacionais de avaliações de larga escala; readequar os currículos das graduações e pós-graduações na área da educação.

Ao longo da formulação da BNCC, o documento foi alvo de muitas críticas por parte de especialistas, consolidando-se com muitos gargalos, dificuldades e intensos debates com a comunidade brasileira. Além disso, houve momentos de contribuições

dos profissionais das redes de ensino dos três entes federativos, de gestores educacionais, órgãos da educação e especialistas de diversas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2017).

A BNCC, se mantém como um documento inédito no atual contexto educacional brasileiro por estruturar os conteúdos em forma de um currículo amplo, que na área de Língua Portuguesa, contemplam as **práticas de linguagens**: oralidade, leitura, escrita, análise linguística e Educação literária; as centralizando em suas relativas **competências e habilidades** (os conteúdos). Todas as competências e habilidades seguem articuladas aos respectivos campos das **práticas de atuação**, sem perder de vista os **textos e os gêneros em que se modalizam**.

Apesar de os contributos, na organização didática das capacidades e habilidades a serem apropriadas pelos alunos ao longo da vida escolar, a BNCC continuou a dar pouca atenção e a ignorar o estudo do léxico entre os objetivos a serem ensinados aos estudantes – mesmo que a recomendação ao uso de dicionários tenha aumentado significativamente em todo o referencial em relação aos PCN.

Numa leitura genérica do documento orientador percebemos que, nos eixos **objetos de conhecimentos**, a perspectiva sobre a reflexão do léxico é quase nula. Apesar disso, nos eixos das **competências/habilidades**, os conhecimentos em volta do estudo do vocabulário são indicados, embora de maneira muito diluída e sem qualquer delimitação muito clara.

Se levarmos em consideração que as **competências/habilidades** refletem o conjunto de capacidades dos quais o estudante precisa saber-realizar, e os **objetos de conhecimentos** os eixos sistemáticos de saberes que deverão consubstanciar o desenvolvimento dessas capacidades de ações. Conclui-se que a base não permite ao professor superar o desafio de construir um programa de aprendizagem voltado para o favorecimento das diversas capacidades que envolvem a competência lexical. Podemos afirmar em outras palavras que a Base lhe “dá o peixe, porém não lhe ensina pescar”.

A seguir, introduziremos algumas das competências/habilidades que a BNCCLP¹⁰ recobre em relação ao tópico da questão lexical.

Quadro 4 – BNCC - Eixos das Competências/ Habilidades propostas para os Anos Iniciais do Fundamental

- Ler, em textos, palavras conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, marcas de produtos etc.);
- Reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos;
- Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia);
- Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto;
- Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras;
- Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles;
- Formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-;
- Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho;
- Respeitar a variação linguística como característica de uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes camadas sociais, rejeitando preconceitos linguísticos;
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto;
- Recuperar substituições, ao longo do texto, de palavra por sinônimos (coesão lexical) ou por pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos (anáforas);
- Utilizar, ao produzir o texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e vocabulário apropriado ao gênero textual;
- **Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema;**
- Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem;
- **Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu**

¹⁰ Retirado da versão final do documento.

origem à consulta;

- Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar;
- Identificar aspectos lexicais, fonológicos, prosódicos, morfossintáticos e semânticos específicos do discurso oral (hesitações, repetições, digressões, ênfases, correções, marcadores conversacionais, pausas etc.);
- Identificar o sentido de vocábulo ou expressão utilizado, em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere;
- **Interpretar verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas;**
- Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto;
- Inferir, em textos, o efeito de humor produzido pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas;
- Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual;
- Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo;
- Identificar as significações que prefixos acrescentam à palavra primitiva;

Fonte: BRASIL (2017, grifo nosso).

Quadro 5 - BNCC: Eixos das Competências/ Habilidades propostas para os Anos Finais do Fundamental

- **Identificar vocabulário desconhecido, incluindo especializado e técnico, usando pistas de contexto, estrutura, ilustrações, bem como fontes externas ao texto, como glossários, dicionários, materiais de referência, enciclopédias (físicos ou eletrônicos);**
- Identificar recursos de coesão referencial por substituições lexicais e uso de pronomes anafóricos;
- Ler textos (impressos e eletrônicos) mais extensos e com vocabulário pouco usual, de gêneros textuais diversos, silenciosamente e em voz alta, com crescente autonomia e fluência (padrão rítmico adequado e precisão);
- Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes),

- recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto);
- Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica;
 - Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação: des-, anti-, in-/im-/i-;
 - Distinguir entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas;
 - Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português;
 - Inferir, em textos literários, o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos (comparação e metáfora);
 - Deduzir, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas;
 - Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual;
 - Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos;
 - Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração;
 - Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios texto;
 - Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais;
 - Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas;
 - Justificar, pelo contexto semântico e linguístico, o significado de palavras e expressões desconhecidas;
 - Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Com a leitura¹¹ da BNCC, podemos destacar a ênfase que o documento concede as políticas que vogam o uso de dicionários, como se pôde notar nas muitas referências em que a Base mobiliza a utilização dessas ferramentas, justificando-as entre as competências que precisam ser desenvolvidas na escola.

Como vimos na BNCC e nos PCNLP, percebemos que muitos dos termos utilizados nesses documentos, tais como: coesão lexical, interpretar verbetes, coesão referencial, formar palavras com prefixos e sufixos produtivos etc.; são emprestados de abordagens teóricas linguísticas recentes. Dessa forma, cremos que a adoção de terminologias sem ampla explicação podem causar imprecisões conceituais, além de tampouco facilitar o tratamento didático dos conteúdos na escola de modo que conduza o professor para um trabalho lúcido e coerente com o léxico e uso de dicionários. Portanto, defendemos que os documentos deveriam se mostrar de forma mais clara e didática, sem qualquer hermetismo. Notamos, portanto, que justamente as restrições conceituais dos documentos, limitam o professor compreender muitas das competências detalhadas, o incapacitando de pôr em prática esses conteúdos em sala de aula. Considera-se, ainda, que a defasagem de conhecimentos adquiridos durante a graduação inviabilizam alinhar a ação docente às práticas contemporâneas, visto que nem todos professores têm à disposição financeira necessária, o tempo ou oportunidade de continuar a se capacitar para os emergentes paradigmas teóricos e metodológicos educacionais, como os que constata nestes documentos.

Entre os desafios encontrados para a consolidação de políticas em educação linguística no Brasil, destacam-se, em especial, as existentes nos programas de formação de professores.

O resultado de tudo isso é que os professores do ensino básico, ao entrarem em contato com as fundamentações teóricas dos que configuram as políticas oficiais de ensino, sentem nítida dificuldade de interagir com esses textos, o que faz surgir a necessidade de “formá-los” para ler e interpretar os documentos oficiais – um esforço que poderia ser evitado se, desde a graduação, eles tivessem sido familiarizados com aquele tipo de reflexão e com aquelas propostas. Um exemplo disso ocorre, como se sabe, com o livro didático: as obras

¹¹ Ao apresentar as matrizes de referências da BNCC destinada ao Ensino Fundamental, o nosso interesse não foi realizar uma análise teórica consistente – trabalho esse que não caberia nesta pesquisa. O objetivo do quadro é apenas oferecer um levantamento, ainda que raso, a respeito do que se tem proposto enquanto conteúdos e competências a serem mobilizadas pelos alunos para que possam atingir certas habilidades linguísticas, o que constatamos aqui, o léxico e o uso do dicionário, entre as principais.

mais recomendadas nos processos de avaliação do Ministério da Educação, justamente por serem mais sintonizadas com propostas de ensino inovadoras, são evitadas pela maioria dos professores, que se sentem pouco habilitados a utilizá-las de modo proveitoso e eficiente (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 66-67).

Contudo, torna-se importante no contexto desta pesquisa mostrar que quanto for maior a exposição dos alunos a um repertório de atividades e materiais de aprendizagem que se reputam o estudo do vocabulário, conseqüentemente será a expansão do léxico mental do estudante, o que lhe deverá garantir também um maior domínio para compreender e comunicar textos nas diferentes atividades de interação que envolvem o uso da língua.

Portanto, é necessário dar a devida ênfase ao léxico, pois ele “[...] é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos - da fonologia à pragmática - decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (LEFFA, 2000, p. 42). O estudo do léxico e o uso do dicionário foram ignorados durante décadas no âmbito das pedagogias linguísticas do ensino de línguas, pois

[...] a escola não vem cumprindo seu papel de estimular o conhecimento e encantar o aluno. Aprender qualquer assunto significa dominar um conjunto lexical específico que deve estar organizado em nosso cérebro. O uso sistemático e apropriado do dicionário pode trazer grandes contribuições para a sala de aula (SILVA; LEFFA; BUGUEÑO MIRANDA, 2011, p. 126).

Durante anos, as investigações metodológicas que seguiram o curso do estruturalismo e gerativismo preferiram explorar a fonética e a gramática, porque o estudo do léxico no ensino parecia menos proclive para a aprendizagem da língua materna (VÁSQUEZ, 2010). Contrapondo a tal perspectiva, atualmente dado a emergência de discussões científicas e propostas metodológicas, abre-se, então, antecedentes para colocar o vocabulário como um dos pontos centrais sobre as questões que envolvem a aquisição da língua escrita. Logo, como bem exclamou Bauer na década de 80: a hora do Léxico chegou!

1.1.7 A PROPÓSITO DO ENSINO DO LÉXICO POR MEIO DE DICIONÁRIOS

Para Rey-Debove (1984), existem duas maneiras de aprender uma língua. A primeira, por uma competência natural, a partir de tentativas cada vez mais aperfeiçoadas de comunicação e apoiada em verificações de uma experiência concreta, como a de uma criança que sozinha aprende a dominar a sintaxe de uma língua sem ser capaz de descrevê-la perfeitamente. A segunda, por uma competência artificial e metalinguística, por meio a consulta de obras descritivas: gramáticas e dicionários. No geral, esses caminhos devem se entrecruzar, pois quase sempre a “[...] aprendizagem natural é geralmente acelerada e aperfeiçoada pelo uso da gramática e do dicionário, e a aprendizagem artificial é na maioria das vezes sustentada por verificações duma experiência prática de comunicação” (REY-DEBOVE, 1984, p. 45).

O desenvolvimento das capacidades psíquicas da espécie humana, da aprendizagem propriamente dita, ocorre desde a infância e envolve o uso de instrumentos e signos (OLIVEIRA, 1993). Para Vygotsky (1989), no decorrer da aprendizagem, os processos de apropriação das funções mentais superiores são mediados com base em instrumentos psicológicos que se materializam através de signos. Podem-se, considerar, como funções mentais superiores, as diferentes capacidades e habilidades linguísticas que um indivíduo domina por ter se apropriado da língua escrita.

São os signos, neste caso o léxico de uma língua ou os signos lexicais, que organizam a realidade das representações mentais dos indivíduos adquiridas no seio social. Este sistema simbólico permite o homem operar ativamente na própria representação da realidade para compreender, interpretar e ordenar o mundo concretamente. Para Oliveira (1993, p. 36), os signos não se constituem como códigos isolados e particulares, mas partilháveis por membros de uma sociedade e limitada cultura, o que possibilita o ser humano comunicar e interagir com seus pares em diferentes contextos sociais. Portanto, as representações mentais, mediadas por signos, constituem fruto da história, produto da cultura e das relações do trabalho de uma determinada comunidade.

Segundo Vygotsky (1989), as internalizações dos signos lexicais se fazem por meio dos processos de compreensão e de representações psicológicas, culturalmente transmitidos – como, por exemplo, a aprendizagem de palavras organizadas em um dicionário. Neste sentido, o indivíduo passa a partir das experiências concretas fundadas com os diversos signos da cultura humana (em um percurso que vai do exterior para o interior) assimilar palavras e classificar mentalmente experiências particulares e afetivas. Isto significa dizer, portanto, que, no processo de internalização dos signos, “[...] o indivíduo deixa de necessitar das marcas externas e passa a utilizar os signos internos, como, por exemplo, ao pensar nas várias formas de representar mentalmente a palavra bola” (OLIVEIRA, 1993, p. 36). Contudo, após a essa apropriação cognitiva exterior, o indivíduo faz uso do próprio signo internalizado em sua mente sem necessidade de qualquer instrumento externo, a isso se denomina capacidade psicológica superior.

Os instrumentos, como os dicionários de línguas, são elementos intermediários capazes de auxiliar o indivíduo no desenvolvimento das suas capacidades psicológicas superiores. Desse modo, os dicionários servem não apenas como instrumentos externos para o desenvolvimento das funções psicológicas, mas são o próprio depositário das ações psicológicas do homem, porque catalogam de maneira sistemática os signos lexicais de uma cultura, do qual o homem se deverá apropriar gradativamente.

Como considera Oliveira (1993), o uso de instrumentos mediadores na complexa atividade humana (homem-mundo) é o “[...] que vai marcar o homem como uma espécie humana diferenciada” (p. 27) de todos os outros demais seres biológicos. Assim, o que distingue o homem de outras formas de existência humana deve justamente em razão dos objetivos de que ele se vale dos instrumentos e objetos do mundo na relação com a natureza, no meio social, na cultura e nas relações de trabalho.

Os instrumentos de mediação se classificam, segundo Vygotsky (1989), em instrumentos materiais e instrumentos psicológicos. Os instrumentos materiais são físicos e, por isso, externos ao indivíduo. Encontram-se fora das estruturas mentais do homem e “[...] suas funções são provocar mudanças nos objetos, controlar

processos de natureza” (OLIVEIRA, 1993, p. 30) - por exemplo, a busca de uma palavra em um material como o dicionário. Ao contrário, os instrumentos psicológicos (doravante signos) são atividades mentais mediadas por instrumentos interpsíquicos, internalizados, isto é, o que se coloca internamente ao indivíduo e o torna capaz de realizar demandadas ações psicológicas, ações essas que podem configurar como “[...] voluntárias, intencionais, controladas por ele próprio” (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Neste estudo, enfatizamos que os dicionários são instrumentos materiais que, quando em contato direto com o ensino da língua materna, têm o efeito de provocar interferências significativas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos aprendizes, funções como a de ler, escrever e oralizar textos. Esse processo de construção psicológica se dá na consulta ao dicionário, quando numa dúvida qualquer, o aprendiz tem acesso ao elemento mediador das ações psicológicas do homem, o léxico.

Assim, depois de passar por toda essa discussão sobre o léxico e sua importância na educação, depois de verificar as lacunas existentes no ensino do léxico, nossa proposta aqui é usar o dicionário para melhorar a competência lexical e, conseqüentemente, a competência de leitura e de escrita dos alunos. Para isso, precisamos entender o que é o dicionário, como ele se estrutura e quais suas funcionalidades.

1.2 CONHECENDO O DICIONÁRIO

1.2.1 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO

No momento atual, no quadro dos estudos da linguística contemporânea, o léxico e suas unidades têm sido o foco de interesse de três grandes áreas: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. Essas diferentes disciplinas têm entre si, como alvo, um mesmo objeto teórico, as unidades do léxico.

Para examinar cientificamente o léxico, cada uma dessas diferentes áreas adota diferentes conceitos e princípios teóricos. *Exempli gratia*, para a Lexicologia, a unidade lexical se denomina de lexia; na Lexicografia, preferiu-se designar lema ou lexema; já a Terminologia, termo. A adoção de tais designações possibilitou de algum modo eliminar ambiguidades e inadequações indesejáveis, além de melhor definir tecnicamente cada objeto de estudo em suas múltiplas abordagens. Assim, o conjunto de disciplinas linguísticas nas quais o léxico é foco de estudo sistemático se autodenomina “ciências do léxico” e compõe o escopo de interesse da Linguística Aplicada. Adiante, trataremos de cada uma dessas áreas.

A Lexicologia faz fronteira com a Semântica, dado que se ocupa da dimensão significativa do léxico. Seu objetivo é o estudo científico do repertório lexical das línguas naturais. Além disso, tradicionalmente, a Lexicologia tem-se

[...] ocupado da problemática da formação de palavras, província em que essa ciência confina com a Morfologia, dita lexical. Os lexicólogos vêm-se dedicando também ao estudo da criação lexical, ou seja, dos neologismos. A partir da década de cinquenta muitas pesquisas foram realizadas em Estatísticas Léxica, ou Léxico-estatística, visando a obter resultados aplicáveis ao ensino/aprendizagem do vocabulário, bem como investigações mais especulativas sobre a tipologia linguística, na busca da origem e filiação de famílias linguísticas, ciência essa batizada de Glotocronologia. Muito também já se fez no domínio da Semântica Evolutiva ou diacrônica. Ademais, a Lexicologia faz fronteira com ciências tais como a Dialectologia e a Etnolinguística; nessas áreas interdisciplinares fizeram-se estudos sobre Palavras e Coisas, isto é, sobre relações entre a língua e a cultura. Mais recentemente a Psicolinguística e a Neurolinguística têm feito muitas

pesquisas experimentais sobre a estocagem do vocabulário e do problema do acesso ao repertório lexical armazenado na memória (BIDERMAN, 2001, p. 16).

Como observa a autora, a Lexicologia é um terreno de muitos domínios e fronteiras, destacando-se principalmente pela análise, categorização, origem, estruturação e uso do léxico em geral. Todas essas abordagens de estudos, sem exceção, se inserem em várias áreas das ciências da linguagem, como a Morfologia, a Neologia, a Estatística Léxica (que é bastante útil para a construção de obras lexicográficas), a Dialectologia (que permite desenvolver os Atlas Linguísticos, representando as diferentes variedades dialetais de um idioma, como é o caso do projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB), a Psicolinguística, dentre outras. Para Biderman (1999), no plano linguístico, a Lexicologia distingue os vocábulos de uma língua em **lexias simples, complexas e compostas**. Para a autora, as **lexias simples** referem-se às sequências que, no nível morfológico são indecomponíveis na segmentação do discurso, constituindo-se exclusivamente por formas livres, desde expressões monossilábicas a polissilábicas. Geralmente são graficamente identificadas entre um intervalo sintático de “dois brancos”, isto é, representam as unidades mínimas do sistema lexical, sendo essas unidades constituídas por especificadores, preposições, conjunções, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

Para Biderman (1999), as **lexias complexas** são os sintagmas cristalizados, compostos por no mínimo dois ou mais vocábulos, cujo significado está no nível da frase. Classificando-se como unidades lexicais de natureza fraseológicas, tais como as expressões idiomáticas. Do ponto de vista semântico, as lexias complexas ou unidades fraseológicas possuem um núcleo de significação constante, isto é, que independe do contexto ao qual serão empregadas. Um bom exemplo de lexias complexas são os provérbios e as frases feitas, como em: bater as botas, jogo de cintura, comunhão de bens etc. De outra maneira, para a autora, as **lexias compostas** se constituem de formas binárias ligadas por hífen e formadas com no mínimo dois vocábulos (por exemplo, guarda-chuva, beija-flor, pós-graduação, porco-da-índia). As lexias compostas ordinariamente não recebem entrada no dicionário, mas normalmente são encontradas nas microestruturas dos verbetes.

Como afirma Biderman (1991), o léxico é composto por unidades extremamente heterogêneas, desde unidades menores monossilábicas às unidades maiores extremamente complexas, como é o caso das expressões fixas e prontas. Por razão de fatores culturais, tanto as lexias compostas quanto as lexias complexas poucas vezes permitem equivalências ou tratamento semântico em outras línguas. No entender dos estudos fraseológicos, essas lexias comportam-se como signos intraduzíveis, de difícil tradução, pois, estes, se sedimentam através dos horizontes culturais e dos hábitos linguísticos dos sujeitos de determinado lugar. Portanto, exigem serem interpretadas globalmente no discurso em que se deu sua origem. Na prática, essas unidades do sistema refletem o universo conceitual extralinguístico herdado pela cultura do povo.

Segundo Biderman (1991), a Lexicografia é considerada a arte ou ciência que se destina à construção de dicionários, o que implica a investigação de metodologias e princípios teóricos para sua elaboração e crítica. O conceito de lexicografia vem da junção de duas palavras, léxico (palavras) + grafia (escrita). Resumidamente, a arte de representar através da escrita a totalidade do léxico. *Grosso modo*, tal ciência dedica-se a documentar, armazenar e descrever todos os signos lexicais da cultura de um povo. Segundo a autora, um bom dicionário deve estar organizado através de uma exaustiva e criativa técnica lexicográfica, além de demandar de princípios lexicográficos rigorosos, fundamentado em uma teoria lexical.

O profissional que se dedica à missão de elaborar um dicionário é chamado lexicógrafo; via de regra, um dicionário é constituído pelo número total de entradas lexicais, também denominado de lema, signo-lemma, artigo lexicográfico ou verbete. Um lexicógrafo ou dicionarista visa a dicionarizar tanto o uso ideal (a norma-culta) quanto o real (variação) do léxico geral da língua.

Para Biderman (1991), ao contrário da Lexicografia que se ocupa do registro sistemático do léxico de uma língua, a Terminologia documenta o subconjunto do idioma formado por palavras técnicas e particulares de uma área, registrando-as em dicionários de um determinado saber.

A Terminologia está ligada à Lexicografia por duas razões naturais. A primeira, porque ambas visam a elaborar obras lexicográficas, dicionários de usos específicos. A segunda, porque muitos “termos” técnicos criados por determinados segmentos sociais, especialmente correlacionados à ciência, à informática, à gastronomia, estão rapidamente a vulgarizar-se nos meios digitais, penetrando o cotidiano das pessoas. Assim, certas palavras do domínio do saber especializado da sociedade passam a fazer parte dos hábitos linguísticos de todos os falantes, tornam-se comuns e passam a constituir, ao mesmo tempo, o sistema geral do léxico. Portanto, é inevitável deixar de considerar que a lexicografia cobre boa parte dos vocábulos especializados de uma cultura, que chamamos de palavras técnico-científicas, que é o objeto alvo da Terminologia.

Conclui-se que os estudos do léxico nos quadros das ciências da linguagem fundam-se em muitas perspectivas e abordagens teóricas. O que fica em evidência é que, por ser amplo o território de palavras de uma dada língua, as ciências que dele se ocupam em examiná-lo também contam com uma multiplicidade de pontos de vistas e abordagens.

1.2.1.1 LEXICOGRAFIA

“Os dicionários são nossa única ideia do léxico”

REY-DEBOVE (1984, p. 65)

Construindo dicionários, a Lexicografia se tornou, ao longo dos tempos, uma arte que tem como objetivo a descrição do léxico das línguas. Os estudos lexicográficos almejam oferecer os métodos, as técnicas e os procedimentos que resultarão no produto lexicográfico. O dicionário é a soma de um conjunto de métodos de trabalho e o material de estudo do lexicógrafo, trabalho esse que desencadeia uma multiplicidade de técnicas artísticas e que se fundamenta em descrever e documentar por completo o sistema lexical. Para Zavaglia (2012, p. 234), “[...] o lexicógrafo vale-se de estudos da morfologia, da sintaxe, da semântica, da pragmática para

fundamentar sua obra”. Assim, a finalidade da atividade lexicográfica é procurar compreender melhor os sistemas das línguas naturais e os diversos fenômenos verbais. Para a sociedade, o dicionário destaca-se sobretudo como o depósito da memória sociocultural e é, por isso, a única imagem que temos do léxico de uma dada língua.

Segundo Lara (2004, p. 142), “[...] a Lexicografia nasceu como uma necessidade social e informativa muito tempo antes de que a Linguística se constituísse como ciência”. Não se sabe bem ao certo o exato surgimento da Lexicografia, entretanto, por vezes, ela é considerada ora uma disciplina, ora uma ciência linguística. A existência da dicotomia entre disciplina versus ciência chega a não ser um consenso na literatura lexicográfica, mas, para Lara (2004), o dicionário é muito mais que uma mera atividade para descrição das línguas, é uma teoria linguística, pois explica a complexidade dos fenômenos verbais humanos. Para o linguista, há uma nítida separação entre dicionários e os métodos que os forjam. Em síntese, para o autor, o dicionário é visto como um produto linguístico, porque ele nos faz um convite para explorar os fatos das línguas humanas; a Lexicografia é a disciplina que forja os métodos de sua elaboração e, como tal, se subjaz a arte verbal legítima para fabricar o texto lexicográfico.

Para Biderman (2001), as técnicas lexicográficas são constantemente aprimoradas. Para ela, os primeiros dicionários de que se têm claras evidências na história se assemelhavam a glossários e constituíam simplesmente de extensas listas de palavras que serviam para os gregos realizarem leituras de textos literários das escolas de Alexandria. Nessa época, geralmente obras Lexicográficas eram produzidas por filólogos e gramáticos, incumbiam listas de palavras retiradas principalmente de textos homéricos, *corpus* lexicais que se preocupavam sobretudo em registrar os padrões gramaticais e facilitar a leitura hermenêutica dos gêneros literários da Antiguidade. Assim, na tradição mais antiga da lexicografia, as primeiras obras não passavam de “[...] listas de palavras para o leitor da antiguidade clássica e da interpretação da Bíblia” (BIDERMAN, 2001, p. 17).

Na Europa, é entre os séculos XII e XIV que a Lexicografia passa a dar seus primeiros passos em direção a uma disciplina séria e rigorosa. Começa, portanto, nessa época a agregar parâmetros linguísticos sistemáticos para a organização das

unidades lexicais, aproximando-se cada vez mais dos parâmetros da escrita lexicográfica atual.

O desenvolvimento de técnicas de escrita lexicográfica ocorre no final da Idade Média, momento em que o mundo encontra-se em constante expansão territorial, assim as línguas faladas neste período “[...] apresentavam-se tão diferentes do latim clássico, língua do direito, da igreja e da difusão do saber e da cultura, que a prática de fazer listas temáticas de palavras e explicá-las por meio de glosas tornou-se indispensável” (FARIAS, 2007, p. 91). Para poder citar algumas obras, Biderman (1984, p. 1) destaca: as *Etimologias de Santo Isidoro de Sevilha* e o *Glossário de Reichenau*, este último composto de 2.000 vocábulos extraídos da *Vulgata* – versão latina da bíblia.

Tempos mais tarde, por volta dos séculos XVI a XIX, com o advento do Renascimento, a colonização ocidental, a invenção da imprensa e, principalmente, a tradução de textos em latim e de outros idiomas em expansão na Europa, tornou-se necessário o desenvolvimento da Lexicografia. Nessa época, multiplicaram-se o número de obras lexicográficas bilíngues na Espanha, França, Itália e Portugal, bem como os compêndios de gramáticas. Logo, os dicionários renascentistas deixam de desempenhar o modesto papel de listagens “glossarísticas” de palavras para obras modernas com saber metalinguístico aperfeiçoado (organizados por áreas temáticas, categoria gramatical e na ordem alfabética); assim, ocorre exatamente nesse momento a passagem de uma pré-lexicografia para uma autêntica prática lexicográfica (VERDELHO, 2002).

Segundo Biderman (1984), a autêntica prática lexicográfica veio aparecer em decorrência da enorme quantidade de compilação de dicionários e enciclopédias na França e Espanha em meados do século XIX. Dentre esses,

[...] o *Littré* pode ser considerado uma obra-prima da lexicografia francesa, mesmo para os modernos critérios lexicográficos. Littré dedicou-se monacalmente à confecção do seu dicionário durante 30 anos. Foi um inovador para seu tempo; embora o seu exemplário só incluía autores anteriores a 1830 (os clássicos para Littré), constitui um **modelo de repertório léxico e de escolha de citações como ilustração das palavras-entrada**. O dicionário de Pierre Larousse teve dimensão considerável: 17 volumes. O seu *Grand Dictionnaire Universel du XXème Siècle* mostra uma vocação mais de enciclopédica do que dicionarista – caso de Littré – **de quem se distinguia também por ser menos purista e mais liberal**. Esse

“dicionário universal” constituiu um notável repositório de informações sobre a sua época (BIDERMAN, 1984, p. 2-3, grifo nosso).

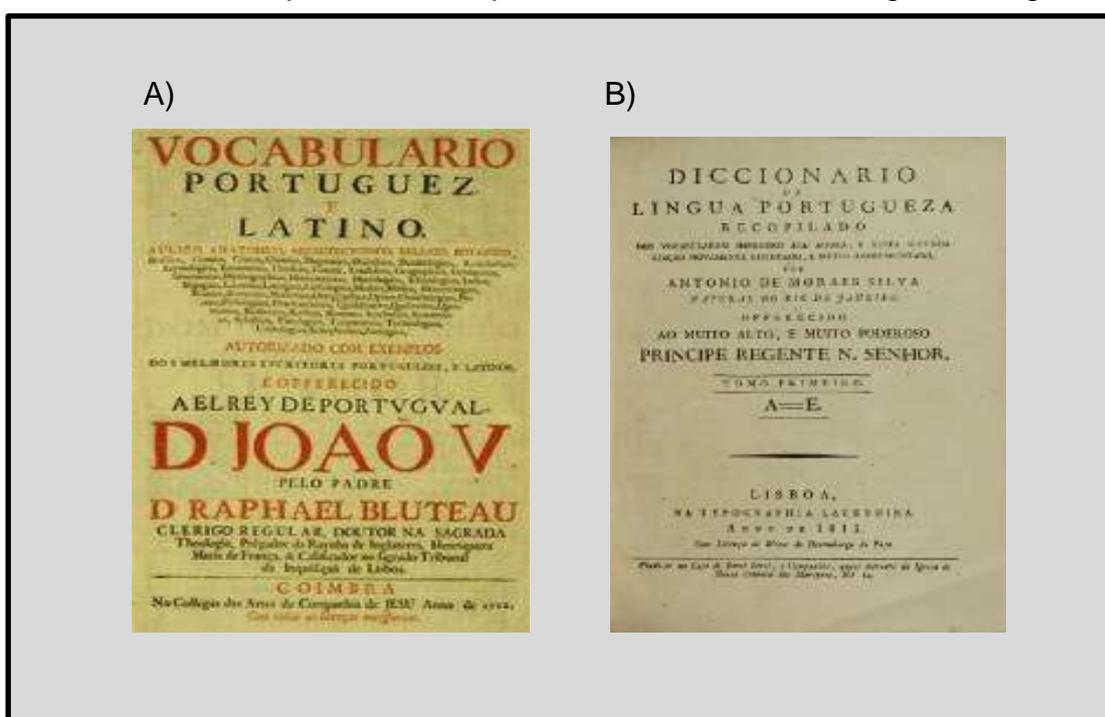
Essas obras magistrais e outras que vieram surgir no final do século XIX adotaram recursos lexicográficos inéditos para os padrões da época, assinalavam, por exemplo, todo tipo de informação linguística possível sobre a unidade léxica. Conforme aponta Biderman (1984), nesses dicionários, os verbetes abarcavam o uso da palavra em seu registro oral ou escrito, incluíam construções sintáticas e seus valores semânticos acompanhados de uma exemplificação de contextos e abonações, indicavam pronúncias, a ortografia, a etimologia, a frequência, a área, entre outros recursos informativos.

Segundo Welker (2011), a lexicografia se insere em dois ramos científicos distintos que envolvem aspectos tanto teóricos como práticos. No geral, a Lexicografia é vista como uma área com um rosto de dupla face. Em primeiro lugar, enquanto tarefa prática que envolve a arte de elaborar dicionários, assim como bem definiu Wiegand (1983, p. 42, apud WELKER, 2004) “[...] a lexicografia é uma prática científica que tem como objetivo a publicação de dicionários”. Em segundo lugar, a Lexicografia é também encarada como uma atividade teórico-crítica. De acordo com Welker, a perspectiva teórica da lexicografia cada vez mais conhecida por Metalexigrafia, estuda criticamente tudo o que se diz respeito aos dicionários (2011, p. 31). Para o autor, essa área pode ser considerada uma ciência legítima, haja vista seu comprometimento com a pesquisa e a fundamentação teórica e não apenas a arte de confeccionar dicionários. Nesse sentido, a Metalexigrafia constitui, pois, o conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos que auxiliam o aprimoramento crítico e reflexivo de obras lexicográficas. Wiegand (1983, apud WELKER, 2004) prefere empregar, ao invés do termo Lexicografia Prática, simplesmente Lexicografia, e para Metalexigrafia, “pesquisa sobre o uso de dicionários”. Apesar da existência de mais de dois mil anos da arte lexicográfica, a Metalexigrafia é, ainda, uma ciência aparentemente jovem em comparação à Lexicografia, tendo surgido na metade do século XX.

1.2.1.1.1 DICIONÁRIOS FUNDADORES DA LEXICOGRAFIA LUSO-BRASILEIRA

É considerada modesta a história da Lexicografia portuguesa quando comparada com a de outras línguas europeias. Entre as obras monumentais do léxico luso-português, encontra-se o dicionário bilingue de Rafael Bluteau (1712-1728), “*Vocabulário Portuguez e Latino*”, obra editada em oito volumes e com mais dois suplementos complementares. Além deste, destaca o primeiro dicionário monolíngue genuinamente nacionalista, obra do brasileiro Antônio de Moraes Silva (1789), “*Diccionario da lingua portugueza*”, organizado em dois volumes: o primeiro dicionário que registra o uso do português falado e escrito em Portugal e no Brasil. No quadro abaixo, segue o frontispício dos respectivos dicionários:

Quadro 6 – Frontispício dos dois primeiros dicionários da Língua Portuguesa



Fonte: BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. Disponível em: < <http://www.bnportugal.pt>>. Acesso em: 31/10/2018.

Segundo Biderman (1984, p. 4), a obra bilingue do Padre D. Raphael Bluteau veio acompanhada da mais recente prática lexicográfica da época. O dicionário está baseado em um corpus de referência, o material léxico foi extraído de textos literários e técnico-científicos de diferentes domínios do conhecimento (filosofia, artes, história, engenharia, matemática, literatura, política etc.). Além disso, os verbetes contemplam

padrões lexicográficos avançados, contendo indicação de usos e abonações, incluindo informações bibliográficas, como: nome do autor, data da obra, página e volume. Conforme a autora, a obra foi escrita para um falante do português com a finalidade de contribuir com a tradução de textos em latim.

Biberman (1984, p. 5) relata que o dicionário de Morais Silva é o mais significativo entre as obras monolíngues, além de ser o primeiro dicionário a registrar a língua usada tanto em Portugal como também o português falado no Brasil. O lexicógrafo, nascido no Rio de Janeiro (1755-1824), apresenta em seu trabalho critérios lexicográficos louváveis para os convencionais padrões da época, desde a redação dos verbetes até abrangência da megaestrutura do dicionário,

[...] Morais criou uma fundamentação lexicográfica própria para redação dos verbetes e seu *Diccionario* (1813), excluindo a informação enciclopédia tão presente em Bluteau. Assim como o conjunto anterior de Bluteau, Morais registra as seguintes informações: 1) entrada em maiúscula acompanhada da classe gramatical; 2) definição; 3) exemplificação, acompanhada da abonação; 4) valores polissêmicos da entrada, acompanhados, na maioria das vezes, de exemplos e abonações; 5) sintagmas nominais e verbais em que a unidade lexical da entrada podem aparecer, acompanhados ou não de exemplos, abonados ou não; 6) marca linguística: níveis de linguagem e linguagens especiais acompanham a definição e os valores polissêmicos que a unidade lexical tiver; 7) quando se faz necessário, em caso de exceções à regra gramatical, o autor registra as irregularidades no interior do verbe (MURAKAWA, 2007, p. 239).

Segundo Biderman (1984), o conjunto de informações abrangendo a palavra-entrada desse dicionário varia de acordo com o lema. A primeira edição da obra de Morais datada em 1789 é uma obra completamente rara e envolve uma grande quantidade de informações léxicas copiosas do dicionário de Bluteau. Para Murakawa (2007), mesmo que aparentando ser a cópia fiel do “*Vocabulário Portuguez e Latino*” de Bluteau, a obra de Morais ultrapassa seu predecessor em muitos aspectos, seja pelo apurado trabalho lexicográfico em incluir no dicionário palavras de usos comuns da língua registrando, inclusive termos especializados e variações linguísticas regionais do Brasil, seja por incluir informações enciclopédicas, históricas e

onomásticas¹². O dicionário de Moraes obteve sucessivas edições no século XIX e XX, alcançando sua 10ª edição em 1957, versão essa ampliada e revista por José Pedro Machado.

Biderman (1984) observa que a obra de Moraes (1789) serviu de referência para os subseqüentes trabalhos lexicográficos que vieram aparecer, especialmente pelo moderno aprimoramento metalinguístico e fundamentação lexicográfica – por exemplo, o abalizado dicionário distinguia nos verbetes informações gramaticais através de sinais gráficos. Segundo a autora, o dicionário de Moraes, assim como de seu precursor, o Padre Bluteau, sofreram as influências do Iluminismo em Portugal; Moraes foi condenado pela Inquisição portuguesa por heresia tendo que se exilar na Inglaterra, regressando à terra natal em 1802.

Para Biderman (1984), outro digno dicionário do português do século XIX é a obra de Frei Domingos Vieira, o famoso e volumoso dicionário de 1.200 páginas, considerado para a época o maior dicionário da língua portuguesa - até hoje não se sabe chegar com precisão ao número exato de palavras-entrada desse dicionário, nem há no preâmbulo do dicionário nenhuma informação discriminada a respeito-, coletou usos especiais de palavras em seus diferentes períodos históricos, como também lexias complexas, como é o caso da extensa acepção para a definição da palavra “pena” seguida de expressões em que ela ocorre: pena de ganso, pena de morte, pena judicial, pena legal etc.

A exaustividade é um caráter determinante dos dicionários ditos como tesouro - *thesaurus* ou tesouro - da língua, em que a extensão do material está associada ao critério de qualidade. Para Biderman (1984), a capacidade técnica de Vieira (1871) quanto à extensão do verbete é, às vezes, “[...] um pouco exagerada do ponto de vista do léxico em geral” (1984, p. 6). Como assevera Verdelho (2002, p. 41), neste dicionário, os verbos “[...] podem dar lugar a uma série de entradas, a partir das suas flexões, para além da forma do infinitivo, que se distribuem pela respectiva ordem alfabética, com as suas glosas plenas de abonações de bons autores” - o que é para alguns críticos um tanto exagerado. Como concorda Verdelho (2002, p. 41), a má estruturação do dicionário e o respectivo desequilíbrio das citações prejudicam a

¹² A onomástica é a área que trata do estudo dos nomes próprios. Os dicionários etimológicos são os lugares típicos de carregarem este tipo de informação, mas não exclusivo, podendo alguns dicionários gerais de língua também incluir esse tipo de unidade lexical.

qualidade da obra. Na verdade, as abonações literárias são “[...] tão extensas que, mais do que um dicionário, parece às vezes uma antologia literária”.

Entre os grandes tesouros da nossa língua merece também destacar o “Novo Dicionário da Língua Portuguesa” – 1899, de Cândido Figueiredo. Esta obra ambicionava ser o maior repositório em abundância do léxico já visto desde então, prometendo cobrir variações diacrônicas, bem como os Regionalismos de Portugal, do Brasil e demais territórios em que se falava o português. O dicionário conseguiu atingir uma marca de 136.000 artigos no corpo da obra em sua 4ª edição, alcançando a 5ª edição em 1925, que foi corrigida e copiosamente ampliada. Porém, apesar da esplêndida estrutura, a qualidade estava aquém de um bem-elaborado thesauru, a riqueza se encontrava apenas na dimensão física, visto que o léxico arrolado apresentava terríveis defeitos e às vezes de notas até duvidosas (BIDERMAN, 1984, p. 7).

Na historiografia da língua luso-brasileira, inscreve-se entre os séculos XIX e XXI o nascimento de três das mais populares obras lexicográficas ainda em perpetuação no mercado editorial: o clássico “*Diccionario Contemporaneo da Lingua Portuguesa*”, de Francisco J. Caldas Aulete (1881, publicado em Lisboa); o ilustre “Novo Dicionário da Língua Portuguesa” de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975, publicado no Rio de Janeiro); e o tenro “Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, de Antônio Houaiss (2001, publicado no Rio de Janeiro). Os dicionários, sejam pela clássica tradição escolar, a abrangência do material léxico ou representatividade comercial, conformam a divisória ternária mercadológica, destacam-se entre os mais abalizados pelo público brasileiro. Para Biderman (1984), os três dicionários são sinônimos legítimos de “memória cultural do homem brasileiro”, em virtude das sucessivas compilações editoriais, a velocidade de reedições e a alta vendagem.

De fato, sabemos muito menos do que deveríamos sobre a história da Lexicografia no Brasil. Há um número bastante reduzido de pesquisas em nível de mestrado e doutorado no país dedicadas ao “estado da arte” da lexicografia brasileira (NUNES, 2002). Das mais representativas sobre o tema, destacam-se a obra organizada por José Horta Nunes e Margarida Petter (2002) intitulada “História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro”; o artigo de Aparecida Negri

Isquerdo (2011): “Os estudos Lexicográficos no Brasil: um percurso Histórico”; e os trabalhos de Maria Tereza Biderman: “A ciência da Lexicografia” (1984) e “Análise de dois dicionários gerais do português: o Aurélio e o Houaiss” (2004).

Os repertórios lexicográficos, desde a tradição lusitana, têm-se laboriosamente avançados aos parâmetros da Lexicografia moderna. A confecção de um dicionário retrata a competência do lexicógrafo de manipular centenas de dados documentais, compilando, classificando, organizando, redigindo volumosas informações léxicas. Para Biderman (1984), as novas tecnologias proporcionaram a revolução dos padrões lexicográficos, o entrosamento homem-máquina melhorou a qualidade dos materiais léxicos e aperfeiçoou a prática lexicográfica.

1.2.2 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS

A Lexicografia evoluiu muito desde a Antiguidade Clássica. Atualmente, sabemos que a construção de qualquer dicionário digno de qualidade necessita mais do que um mero esforço individual, ao contrário do que se pensava séculos atrás; hoje um honroso repertório léxico carece indiscutivelmente de um empreendimento coletivo; esta forma de escrita demanda de uma série de saberes interdisciplinares, que recobra conhecimentos linguísticos diversos: a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática, a informática etc.

Nesse aspecto, entendemos que o trabalho de um lexicógrafo nunca é solitário, mas solidário, pois necessita contar com a colaboração de grandes mentes e de mãos talentosas. De acordo com Biderman (1984), a cooperatividade é um atributo inerente da arte lexicográfica, em razão disso é que o dicionário sempre deverá se constituir pauta de uma equipe de especialistas e não unicamente de um profissional; nos dias atuais, precisa contar ainda com a atenção especial de profissionais das ciências da informática.

Além de demandar uma equipe de especialistas, o dicionário adquiriu valioso papel comercial além do cultural, dado que o número de obras lexicográficas no mercado tem crescido e se diversificado em muitos aspectos físicos, estilísticos e funcionais. O investimento mercadológico das editoras em dicionários funcionais

acompanhou, ao longo dos séculos, a evolução dos diferentes desejos e perfis de consulta dos usuários.

Os diversos tipos de dicionários à disposição no mercado devem-se a fatores também diversos, quais sejam: a natureza das consultas que a obra pode proporcionar, o público ao qual é dirigida, a organização das entradas lexicográficas, o critério de seleção da nomenclatura, o número de línguas implicadas, o eixo temporal, o material léxico registrado etc. (ZAVAGLIA, 2012, p. 240).

Assim, para a autora, a crescente produção de dicionários no mundo editorial se atribui a diversos fatores, entre os quais o principal deles se justifica em razão do potencial perfil de usuário. O dicionário é prototipicamente elaborado para resolver dúvidas sobre a língua, e não tem nada a ver com uma lista de palavras como naturalmente a tradição escolar tem entendido. O material lexicográfico comporta um reservatório de informações muito heterogêneas do léxico. Eis que, o mercado editorial, reconhecendo o conjunto de necessidades básicas dos falantes, tem alterado essa rede heterogênea de informações do material léxico em direção às dificuldades dos usuários. Dessa maneira, o constante aparecimento de novos protótipos de textos lexicográficos no comércio se explica devido a essa inclinação cada vez maior e mais sofisticada aos interesses do público-alvo do dicionário

Conforme explica Haensch (1982), os modelos de dicionários que, atualmente, estão em circulação no mercado editorial obedecem a parâmetros de ordem impressionista, funcional ou linguística. Um padrão impressionista ou fenomenológico compreende o aspecto físico do material, isto é, a dimensão, o tamanho, o volume da obra lexicográfica. O padrão funcionalista engloba as utilidades e os objetivos que o material léxico pode oferecer aos seus usuários. Já o padrão tipo de natureza linguística é determinado em razão do número de línguas envolvidas, estabelecendo a tópica distinção entre dicionário para estudantes nativos e aprendizes.

Demonstraremos uma taxionomia tipológica de dicionários proposta em Haensch (1982). Agrupamos os macroparâmetros lexicográficos que mencionamos no parágrafo acima, definindo suas características.

1. Critérios fenomenológicos ou impressionistas:

- a. Formato: eletrônicos, de mesa, de bolso ou outros.
- b. Tamanho: grande, padrão e pequeno.

2. Critérios funcionais:

- a. Finalidade: responder dúvidas gramaticais, de pronúncias, de usos e níveis de linguagens etc.
- b. Usuário: aprendizes estrangeiros, estudantes nativos, tradutores, profissionais, público em geral e outros.
- c. Domínios dos contextos: usados na Escola, Faculdade, Viagens, Empresas etc.

3. Critérios linguísticos:

- a. Tipo de informação ofertada: dicionário linguístico, enciclopédico ou misto.
- b. Número de línguas envolvidas: monolíngue, bilíngue ou multilíngue.
- c. Seleção do léxico: dicionário de vocabulário geral ou parcial.
- d. Atitude linguística: prescritivo ou descritivo.
- e. Fatores cronológicos: sincrônicos ou diacrônicos.
- f. Sistema linguístico em que se baseia: corpus, no sistema linguístico do autor ou misto.
- g. Ordenação das informações do material: critério onomasiológico ou semasiológico.
- h. Densidade da Nomenclatura: quantidade de entradas (lemas).
- i. Distribuição lemática: de acordo com Wiegand (1989) são três os arranjos da nomenclatura: estrutura lisa (ordenação alfabética sem subentrada), estrutura de nicho léxico (ordenação alfabética, mas com subentradas), estrutura de ninho léxico (ordenação não alfabética com subentrada).

Um modelo classificatório permite a tarefa da avaliação crítica de obras lexicográficas segundo o seu conjunto de informações correspondente. Abaixo, segue um breve quadro adaptado com base na divisão de **critérios linguísticos** conforme

a proposta por Haensch (1982). Para o melhor entendimento, relacionamos para cada um dos critérios explicitados algumas categorias de dicionários.

Quadro 7- Critérios linguísticos para a classificação geral de dicionários

HAENSCH (1982)	EXEMPLOS DE DICIONÁRIOS
1.Caráter linguístico ou enciclopédico	Dicionários de língua ou enciclopédias.
2.Formato e número de entradas (caráter impressionista)	Minidicionários, dicionário geral, dicionário padrão, dicionário escolar e infantil.
3. Sistema linguístico no qual se baseia a obra lexicográfica	Dicionários baseados em corpus linguístico e dicionários baseados em um sistema linguístico individual de um autor ou por uma equipe.
4.Número de línguas consideradas	Dicionários monolíngues ou plurilíngues (bilíngues e multilíngues).
5.Seleção do léxico	Dicionários de vocabulário geral (todo o léxico – <i>thesaurus</i>) e dicionários de vocabulário parcial (dicionários de variações linguísticas, técnicos-científicos, de expressões idiomáticas, de frequência de usos e de aprendizagem).
6.Conjunto ordenado do material (a nomenclatura)	Dicionários semasiológicos (dicionários gerais da língua em ordem alfabética) e dicionários onomasiológicos (os dicionários analógicos, ideológicos, de sinônimos etc.).
7. Critério cronológico	Dicionários diacrônicos (que registram a evolução do vocabulário da língua, como os dicionários históricos e etimológicos) e dicionários sincrônicos (que documentam e selecionam em uma determinada época a mudança do léxico).
8. Conjunto de finalidades do dicionário	Dicionários de abreviaturas, onomásticos, de pronúncia, os paradigmáticos (sinônimos e antônimos), os sintagmáticos (valência verbal, colocação, fraseologia, de construções), de dúvidas etc.
9. Meios ou suportes de divulgação	Ex: Dicionários convencionais (impresso) e não convencionais (eletrônicos e <i>on-line</i>).

Fonte: próprio autor, adaptação de Haensch (1982).

Para Haensch (1982), a delimitação de uma teoria geral de tipologias de obras lexicográficas não é algo tão simples diante da amplitude de objetos disponíveis no mercado que descrevem o léxico. Prova disso começa pela própria e complicada

distinção entre uma incerta série de produtos que se denominam ora “glossário”, ora “léxico”, ora “vocabulário”, ora “dicionário”. Cada definição segundo um interesse comercial e editorial predominante, e na maior parte das vezes com características híbridas e muito próximas umas das outras, fato que dificulta ainda mais estabelecer uma avaliação tipológica universal de dicionários (SILVA, 2007, p. 284-285). Assim, a fundamentação teórica disposta por Haensch (1982) aponta-se exequível na medida em que permite estabelecer uma classificação lexicográfica calcada num conjunto de dicotomias voltada para um condicionamento teórico consistente, além de suspender critérios linguísticos, impressionistas e funcionais sustentáveis.

Para seu quadro metalexigráfico, o autor aplica critérios teórico-linguísticos abalizados por meio de dicotomias, compreendendo a história da Lexicografia e, em segundo plano, os produtos lexicográficos existentes. Desse modo, segundo esse princípio, o valor de uma obra pode se definir por um eixo de traços semelhantes ou não. Com base nessa interpretação, Haensch (1982) descreve a maior parte dos nove critérios práticos de classificação de obras lexicográficas:

1. **Caráter linguístico ou enciclopédico:** a delimitação de uma obra lexicográfica, segundo um princípio linguístico e não linguístico, permite perceber a importante diferença entre dicionários e enciclopédias. Os dicionários linguísticos ou dicionários de línguas são repertórios que se preocupam com os signos da cultura, cujo interesse principal será sempre a descrição do léxico de uma ou mais línguas em evidência, bem como sua representatividade metalinguística. Os dicionários não linguísticos (ou mais conhecidos como enciclopédias) são repertórios que tratam da realidade das coisas em geral, geralmente não se organizam em ordem alfabética e não descrevem apenas o léxico. Entretanto, atualmente circulam obras com estruturas híbridas, que mesclam informações adicionais tanto de cunho enciclopédico quanto de cunho linguístico. Assim embora exista essa tênue fronteira entre um dicionário e uma enciclopédia, os mais expoentes críticos de dicionários rejeitam a ideia de que uma enciclopédia possa ser considerada um dicionário.

2. **Formato e número de entrada:** uma visão impressionista de dicionários dirige-se em dimensões físicas, quer dizer no número de volumes da obra, quantidades de páginas, entradas, definições, exemplos etc. Destaca a “orientação impressionista” por ser um padrão classificatório tradicionalmente muito comum e de

rápido reconhecimento considerando aspectos de ordem estritamente numéricos e quantitativos. Segundo o padrão impressionista, a saber, prioritariamente o formato e extensão do conjunto de entradas da obra são fatores de primeira observação, assim a partir deles se classificam vários dicionários segundo seu tamanho, por exemplo, o dicionário geral da língua (que promete cobrir o máximo de itens lexicais do idioma), dicionário padrão (com cerca de 50 mil artigos), o dicionário escolar (entre 15 a 30 mil artigos) e os dicionários infantis (de 4 a 5 mil) e os minidicionários. Este tipo de avaliação que enquadra a obra segundo parâmetros numéricos não se sustenta por diversas razões, principalmente pela falta de claros objetivos e metodologias que justifiquem a exaustividade ou não do dicionário em questão, bem como pela ausência de critérios para as escolhas dos registros léxico empregados.

3. Sistema linguístico no qual se baseia a obra lexicográfica: certos dicionários constituem um próprio sistema de descrição semântica para sua composição, neste caso ele pode vir a ser: a) guiado pelo conjunto de conhecimentos de um ou vários autores ou b) fundamentado em um corpus lexical. Em relação a este último, destaca-se em especial no Brasil o trabalho de Francisco da Silva Borba, “O Dicionário de Usos do Português do Brasil” (DUPB), o primeiro dicionário baseado em corpus informatizado pelo Laboratório de Lexicografia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus Araraquara. Segundo Borba (2004), foi considerado como fonte para a elaboração do DUPB um corpus de 77 milhões de ocorrências de palavras extraídas de textos jornalísticos escritos no Brasil a partir do ano de 1950.

4. Número de línguas consideradas: a partir do número de línguas abrangido pela macroestrutura dos dicionários é possível determinar o tipo de obra e o público-alvo. Será monolíngue quando envolver apenas uma língua, e torna-se plurilíngue quando envolver mais de uma – podendo neste caso ser bilíngue ou multilíngue.

5. Seleção do léxico: um dicionário pode ser exaustivo ou seletivo. Pode abranger o léxico geral, total e mais usual de uma língua ou também pode preferir optar pelo vocabulário “parcial”. Os Thesaurus (tesouro da língua) são obras exaustivas na medida em que se preocupam cobrir a totalidade do léxico de uma língua. Os dicionários parciais (diafrequentés), por sua vez, cobrem apenas uma fatia do léxico segundo um critério de uso e frequência. Esses dicionários comportam o

subconjunto do idioma tomado por diferentes tipos de informações, que compreendem dicionários de: variações geográficas e regionais (diatópica); de grupos sociais (diastrática); níveis de linguagem/fala (diafásica); relativo a uma técnica ou profissão – terminológicos -, (diatécnico); de palavras e expressões estrangeiras prescrevendo seu usos, as variações ortográficas e a pronúncia (diainTEGRATIVA); ou normativos registrando problemas e dificuldades de uso da língua (dianormativa) – um clássico exemplo deste tipo de dicionário é a obra de Rodrigo de Sá Nogueira, “Dicionário de erros e problemas de linguagem” (Lisboa, 1969).

6. Conjunto ordenado do material (a nomenclatura): os arranjos das entradas lexicais de um dicionário ordenam-se sob dois fenômenos léxico-semântico (onomasiológico e semasiológico). A organização segundo uma perspectiva “semasiológica” consiste basicamente na decodificação do artigo léxico descrito visando a detalhar o significado. Por este ângulo, apresenta como partida um significante (forma) em direção ao significado (conteúdo). Neste tipo de critério classificatório, os repertórios lexicográficos habitualmente distribuem-se em ordem alfabética, conforme é ordinariamente empregado na maioria de dicionários gerais que temos em mãos. Por outro lado, o critério de ordenação “onomasiológico” busca o caminho contrário, parte primeiro do significado (conteúdo), ou seja, do conceito para um significante comum ou próximo a partir de associações de signos lexicais que refletem a mesma realidade. Os dicionários mais comuns desta espécie são os ideológicos e analógicos.

7. Critério cronológico: concernente a este critério classificatório, há **dicionários diacrônicos**, que estudam a evolução do vocabulário através do século; e, **dicionários sincrônicos**, que se preocupam em selecionar e registrar as mudanças do vocabulário num dado momento histórico. Os mais protótipos desta natureza são dicionários históricos e etimológicos.

8. Conjunto de finalidades do dicionário: os dicionários recebem muitas funções, por exemplo, se há uma dúvida sobre como abreviar corretamente uma palavra, tal informação poderá ser precisamente solucionada em um dicionário específico de abreviaturas. Em vista disso, os materiais lexicográficos respondem por serem “dicionários funcionais” na proporção que auxiliam o consulente a resolver determinadas tarefas comunicacionais, exercendo papel pedagógico por sanar

determinadas dificuldades com a língua. Os diferentes tipos de dicionários dividem-se em paradigmáticos (dicionários de sinônimos, antônimos, analógicos, ideológicos, pronúncia) e sintagmáticos (de construções e valências, concordância, colocações, dúvidas e dificuldades, provérbios, gramaticais, de fraseologias, citações etc.)

9. Meios ou suportes de divulgação: Além de uma variedade de obras lexicográficas em versão impressa, há, também, os dicionários eletrônicos, seja em eles em formato de softwares de computadores, em aplicativos de celulares ou disponíveis gratuitamente nas bases de dados da internet. Esses meios de divulgação mais arrojados e populares, proporcionam novas modalidades de consulta aos usuários, e, por consequência, criam novos perfis de leitores, já que a leitura do dicionário nesses aparatos tecnológicos igualmente requer habilidades de consultas mais aprimoradas.

Estes critérios postos em discussão por Haensch (1982) visam a estabelecer uma taxonomia geral de obras lexicográficas, embora bastante louvável, não é a única, tampouco suficiente, na literatura especializada em questão. Existem vários modelos classificatórios, como pode ser confirmado em Biderman (1998), Hausmann (1985), Hartmann e James (2001), Landau (2001) e Martínez de Sousa (1995). Os critérios práticos, sem exceção, submetem-se a macroparadigmas universalmente válidos (impressionistas, funcionais ou linguísticos) e permitem descrever os diferentes tipos de obras lexicográficas.

Mesmo diante desse fértil cenário científico da Lexicografia, há duas razões práticas que dificultam uma classificação categórica de dicionários que melhor defina sua usabilidade e eficiência. De um lado, a variedade de obras em circulação no mercado; de outro, a prototipicidade de dicionários que compartilham traços estruturais semelhantes, organizados indistintamente segundo o mesmo paradigma prático, solucionar dúvidas ortográficas e semânticas das palavras.

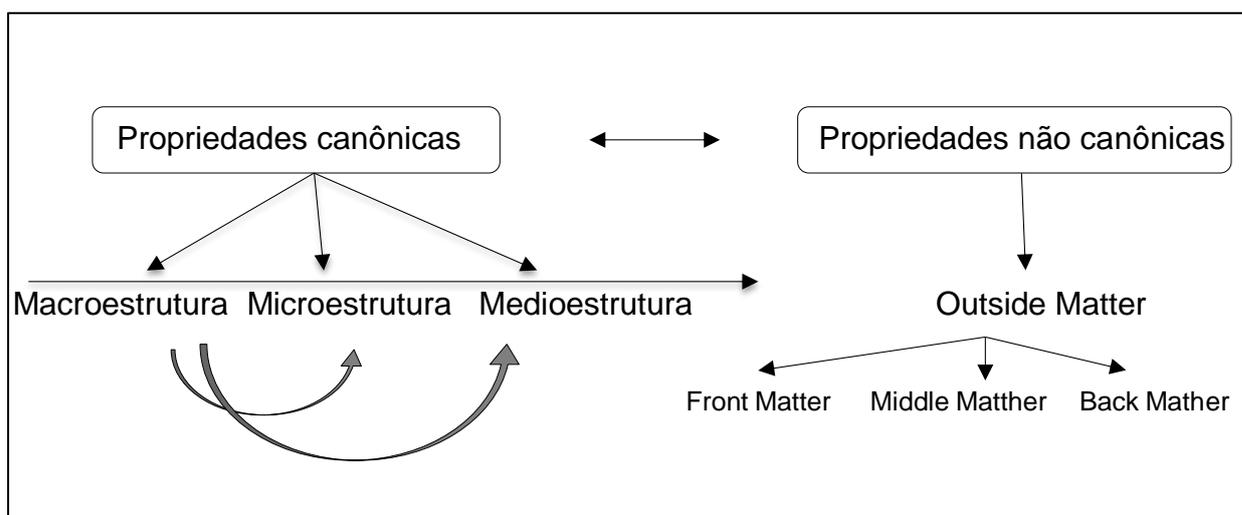
1.2.3 A ESTRUTURA DOS DICIONÁRIOS

A produção de uma obra lexicográfica pressupõe um desenho definido, planejado e estruturado para atender aos propósitos reais do material léxico e do

consulente. O simples prevalecimento de uma organização interna megaestrutural do dicionário contribui, e muito, com a redação arquitetônica lexicográfica, oferecendo ao usuário um texto cada vez mais ordenado, coerente e preciso.

Para Bugueño Miranda (2007), do ponto de vista linguístico e fenomenológico, o dicionário se orienta em dois conjuntos internos arquitetônicos megaestruturais, tomado por uma macro, micro e medioestrutura.

Quadro 8 - Megaestrutura do Dicionário



Fonte: próprio autor, adaptação de Bugueño Miranda (2005, 2007).

O conjunto total de componentes do dicionário é chamado por Hartmann (2001) de “megaestrutura”, ao contrário, Bugueño Miranda e Farias (2008a) preferem denominar de “componentes canônicos do dicionário”. O conjunto de propriedades canônicas referem-se aos elementos fixos, que garantem a estabilidade do gênero, pois estão presentes em todo ou qualquer material. As propriedades não canônicas são as estruturas flexíveis, traços frouxos, que em poder de decisão do lexicógrafo podem existir ou não no dicionário.

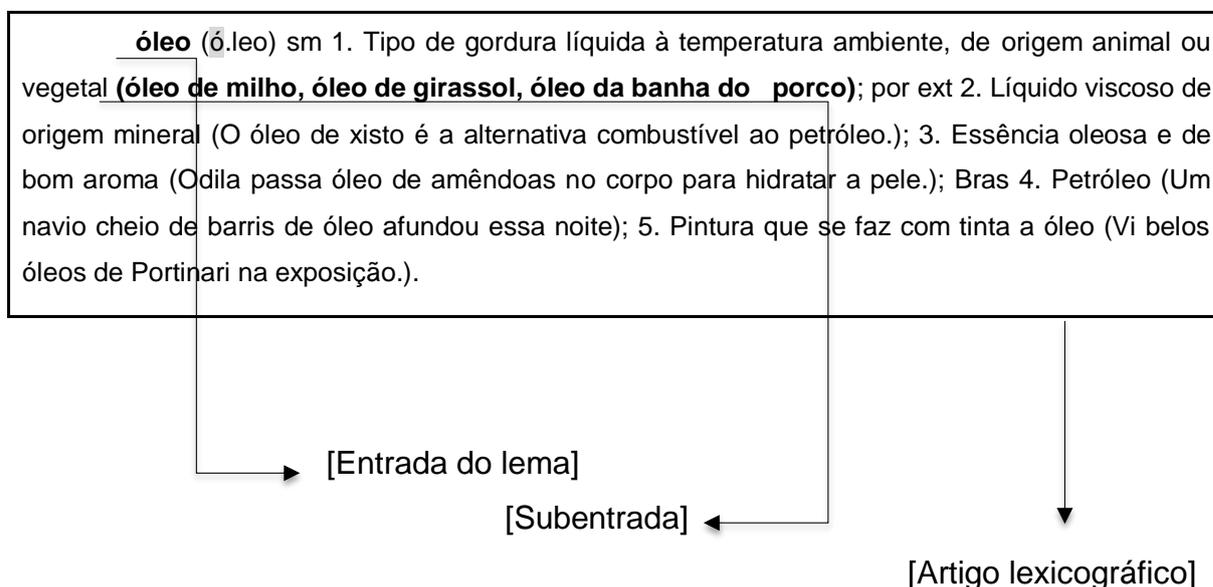
Para Bugueño Miranda e Farias (2008a), o conjunto dos quatro componentes canônicos da megaestrutura dos dicionários são: a macroestrutura (o universo léxico do dicionário), a microestrutura (os diversos segmentos do verbete), a medioestrutura (o sistema de remissões) e o outside matter (o conjunto de textos informativos, não canônico, situado fora da macroestrutura do dicionário).

1.2.3.1 A MACROESTRUTURA

Para Rey-Debove (1971), a “macroestrutura” corresponde ao conjunto de entradas dispostas no dicionário segundo uma leitura vertical, que, em tal caso, tem a ver com a totalidade de itens léxicos que abrangem todo o corpo (ou nomenclatura) do dicionário, bem como a ordenação alfabética do universo léxico e o tratamento dos verbetes. Como concorda Medina Guerra (2003), a macroestrutura é constituída por um número determinado de lemas que encabeçam os verbetes no dicionário em ordem alfabética.

Para Porto Dapena (2002), a cabeça do verbete, ou como prefere chamar de entrada do lema, não é registrada da mesma maneira. Para ele, no dicionário, o termo “entrada” pode assumir dois valores: a) no sentido mais estrito, quer significar qualquer artigo lexicográfico do dicionário; b) em um sentido mais amplo, significa qualquer unidade lexical da qual o dicionário, seja na macroestrutura ou microestrutura, ofereça as informações. Assim, de acordo com Porto Dapena (2002), podemos distinguir dois tipos de entradas: as entradas propriamente ditas, que estão submetidas à lematização, isto é, constituem entrada seguida de seu enunciado definatório; e as subentradas, pertencentes à microestrutura de um verbete. Para entendermos melhor o que é uma entrada e uma subentrada, vejamos a seguir o modelo da palavra óleo:

Ilustração 1 - Exemplo de um artigo lexicográfico (doravante verbete)



Fonte: SARAIVA; OLIVEIRA (2009). **Saraiva Júnior**: dicionário da língua portuguesa ilustrado.

O primeiro aspecto a ser considerado na nomenclatura de um dicionário é a abrangência quanto ao tratamento da densidade quantitativa, quer dizer o número de palavras envolvidas em toda a obra. Esse pormenor não pode ser o único aspecto considerado para se avaliar o dicionário, entretanto ele nos leva a responder de imediato questões necessárias, por exemplo, quanto à constituição do universo léxico da obra. Segundo Bugueño Miranda (2007), as necessidades do usuário devem ser colocadas em relevância para os efeitos macroestruturais, assim, a seleção do vocabulário deve estar detidamente atrelada ao tipo de informação que o usuário espera encontrar; da mesma maneira, precisa estar organizado segundo as necessidades do consulente a fim de fornecer as soluções exatas. De acordo com Bugueño Miranda (2007), para uma avaliação global da obra lexicográfica, precisam ser erguidos critérios qualitativos em relação ao universo léxico do dicionário, tais como:

1. Quantas unidades devem constituir o conjunto de entradas ordenadas do dicionário?
2. Que tipo de unidades constituem ou podem constituir esse conjunto de entradas?
3. Como dispor sistematicamente esse conjunto de entradas?
4. Como resolver o problema da escolha entre formas verbais legitimadas frente a outras menos legitimadas?

Responde Bugueño Miranda (2007) que:

1. A constituição quantitativa da macroestrutura do dicionário de língua é feita em ordem alfabética. Na Lexicografia moderna, a seleção da nomenclatura, a acepção das palavras e as contextualizações de usos são extraídas de grandes *corpora* computadorizadas. Nesse sentido, o tamanho e o universo léxico definido no dicionário dependerão dos objetivos; para isso o critério mais empregado para tal entrada do lema no dicionário tem sido a frequência de uso do item lexical nos textos analisados.

2. Em muitos casos, os nomes próprios, sufixos e afixos têm incorporado a nomenclatura dos dicionários. Com relação aos nomes próprios, Bugueño Miranda

(2007) afirma não haver na macroestrutura do dicionário padrão lugar para as informações onomásticas, isto porque o destino mais adequado seria na parte introdutória do dicionário através de uma lista ou quadro informativo, dado que os nomes próprios possuem valores semânticos irrelevantes. Sandmann (1992) acredita que o tratamento dado aos sufixos no dicionário é também insuficiente, assim como os substantivos compostos. A respeito dos prefixos, Bugueño Miranda (2007) acredita serem pertinentes na macroestrutura do dicionário apenas em dois casos: a) quando o prefixo corresponder realmente a uma produtividade de derivações morfológicas que possa ser utilizada na mesma língua; ou quando b) o caso for tratar de questões semânticas das palavras, é apropriado que o lematize por um critério de homofonia, mas baseado na diferenciação dos significados.

3. Os arranjos das entradas podem ser agrupados em ordem semasiológica, segundo um padrão que parte do significante ao significado, ou onomasiológico, partindo do significado para se chegar a um determinado significante. Quanto ao critério semântico, a disposição do conjunto de entradas arroladas no dicionário deve optar por uma solução lexicográfica própria e consistente para tratar dos fenômenos de natureza polissêmica e homonímica. A solução mais viável nos casos de dicionários de orientação semasiológica é o registro de novas entradas no dicionário para os fatos homônimos, isto porque as formas homônimas não possuem traços comuns de significados, pertencendo a campos semânticos diferentes. Casos como de unidades homógrafas (que possuem a mesma grafia, mas sons e valores semânticos diferentes) e unidades homófonas (com sons iguais, mas grafia e valores semânticos diferentes); portanto, por essa razão, as palavras homônimas deveriam receber uma lematização nova no dicionário. Por outro ponto de vista metalexiconográfico, em relação aos fatos polissêmicos, isto é, as formas que possuem grafias e semas iguais, a solução mais prática seria de registrar todas as formas em um mesmo verbete entre um arranjo de subentradas, todavia, todos os lemas devem vir acompanhados de uma explicação metalingüística e um comentário semântico.

4. O conceito de universo léxico reflete a “densidade macroestrutural” do dicionário, assim se designam dois padrões de densidades lexicais: o padrão quantitativo que está relacionado à simples seleção de entradas no dicionário, de um lado, e, de outro lado, um padrão de natureza “qualitativa”, que, além de refletir sobre

o vocabulário geral do dicionário, permite discriminar os tipos e a natureza das unidades léxicas que farão parte da macroestrutura.

No que diz respeito ao universo léxico, Zanatta e Bugueño Miranda (2008b) consideram que a normatividade deve ser a medida de todos os dicionários padrão da língua, justo porque almeja oferecer uma norma “ideal” para a comunidade de falantes. Nesse contexto, é bom lembrar que os dicionários também visam a atender outras demandas linguísticas que não as estritamente atreladas à “norma padrão”. Faraco (2002) distingue “norma culta”, ou seja, o saber linguístico da cultura escrita compartilhada por um grupo de indivíduos, e “norma padrão”, o modelo idealizado do idioma que uma comunidade pretende alcançar. Por exemplo, o que é ensinado na escola é a “norma padrão”, o que para Coseriu (1992), define como “norma real” e “norma ideal”.

Para Bugueño Miranda e Farias (2008b, p. 141), o dicionário deve ter o viés normativo, entretanto a satisfação deste anseio deve não proibir em nada, e sim propor uma língua funcional. Para eles, a língua funcional está no equilíbrio sadio, prescritivo, conservador e ao mesmo tempo inovador dos textos jornalísticos. Portanto, deve-se considerar no dicionário a “norma culta” (ou norma real) presente principalmente nos meios de comunicação, já que é nele que temos o retrato real do uso corrente da língua falada, que poderá servir aos anseios legítimos dos usuários em seu trato vocabular diário. Logo, norma culta ou “[...] norma real é aquilo que uma comunidade realiza de fato como atividade linguística, considerando fatores diatópicos, diafásicos-diastráticos e diacrônicos” (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008b, p. 140). Mesmo assim, a existência de formas menos legitimadas (*tokens*) no dicionário “[...] é bastante pertinente na microestrutura, sempre e quando explicitamente a forma de mais prestígio (*type*), usando como parâmetro a norma ideal, que deve ser definido já no momento da concepção da obra” (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008b, p. 152). Dessa forma, o estabelecimento de critérios quanto ao uso de formas canônicas ou não, e do uso de certas variantes linguísticas ou não, podem contribuir para o maior interesse de consulta do usuário, e, de qualquer forma, trará uma melhor reflexão lexicográfica para o possível desenho e os objetivos da obra.

Há, portanto, para uma avaliação estrutural de dicionários, quatro macroparâmetros que sustentam sua prototipicidade: a) seleção do vocabulário, b)

critérios de escolha das unidades léxicas, c) ordenação semântica das entradas e d) opção por formas de prestígio ou por variantes. A correta articulação destes princípios coopera em muito para elevar a qualidade da obra e constituem os aspectos vitais da estrutura total do dicionário.

1.2.3.2 A MICROESTRUTURA

A principal propriedade do dicionário, talvez o ponto mais problemático da lexicografia, o verdadeiro “nó no cadarço” do lexicógrafo, é a organização das propriedades microestruturais. O verbete do dicionário de língua dá informações gramaticais, semânticas e pragmáticas sobre as unidades lexicais registradas sob as mais diversas perspectivas. Provavelmente seja por isso tão árdua a prática da Lexicografia em geral.

Os estudos lexicográficos atuais têm, exclusivamente, procurado estabelecer quais os componentes canônicos necessários para satisfazer um parâmetro microestrutural adequado ao tipo de usuário e a finalidade da obra lexicográfica. Para Rey-Debove (1984, p. 63-64, grifo nosso):

Um dicionário é um texto duplamente estruturado que apresenta: a) uma seqüência vertical de itens, ditas “entradas”, geralmente dispostos em ordem alfabética, seqüência essa chamada “nomenclatura”; b) **um programa de informação sobre essas entradas, que forma com elas os verbetes**. As entradas são sempre signos lingüísticos, **e a informação dada deve aplicar-se, ainda que em pequena parte, ao signo**, como o faria, por exemplo, a lista telefônica. Considera-se que a definição é uma informação sobre o signo (seu significado) e sobre a coisa designada pelo signo (o que essa coisa é).

Para o autor, a dupla articulação do dicionário, tanto na linha vertical como na linha horizontal (as entradas e os verbetes), pretende informar o utente do dicionário sobre a definição do artigo léxico registrado. Conforme afirmam Bugueño e Farias (2011a), o desenho interno da microestrutura do dicionário, como designam melhor de “Programa Constante de Informações (PCI)”, deve sempre fornecer, ao menos, dois diferentes tipos de esquemas informativos: “[...] (a) informações sobre a significação das palavras e (b) informações sobre a ortografia. Naturalmente, segundo

o tipo de usuário, esse programa de informações pode (e até deve) ser ampliado” (BUGUEÑO; FARIAS, 2011a, p. 46). Rey-Debove (1984) divide a microestrutura do dicionário em três, e não em dois mínimos componentes informativos. Assim, para ela:

Quanto ao programa de informação sobre cada unidade, comporta ele pelo menos três elementos: o **componente gráfico e fônico**, isto é, a menção da palavra com sua grafia, seguida de sua pronúncia; o **componente sintático**, isto é, a classe de palavra (e, eventualmente, o gênero, o número); o **componente semântico**, isto é, a definição, ou análise do significado. Essas três informações definem tradicionalmente uma unidade lexical (REY-DEBOVE, 1984, p. 66, grifo nosso).

Quaisquer que sejam o tipo de língua, usuário ou função atendida pelo dicionário, ele deve procurar oferecer informações autossuficientes que elucidem as palavras contidas em todo o material léxico. Segundo Bugueño Miranda e Farias (2011b), os elementos do programa constante de informações da microestrutura do dicionário precisam proporcionar segmentos informativos verdadeiramente relevantes ao usuário do dicionário, para tanto, é importante que o conjunto de propriedades do verbete seja, de fato, discreto e discriminante.

Entendemos por informação discreta uma informação que seja efetivamente relevante para o consulente. Por informação discriminante, entendemos uma informação que permita ao leitor tirar algum proveito em relação ao uso ou ao conhecimento da língua (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011b, p. 42).

Dessa maneira, a decisão de registrar essa e não outra informação na microestrutura do dicionário deve estar atrelada ao grau de informatividade da unidade lexical e envolve a questão da seletividade microestrutural da obra, isso decorre porque os dados do segmento informativo precisam ser proeminentes ao usuário. Mas ao lexicógrafo não basta apenas adotar esse critério, já que no dicionário cada lema reclama precisamente de uma eficácia real, de modo que atinja as necessidades de consulta do utente alvejado.

Pensando na arquitetura do verbete, Bugueño Miranda e Farias (2011b), propõem o seguinte parâmetro para o desenho interno do PCI:

- a) as indicações sobre a ortografia se constituirão de um comentário informativo sobre a forma do signo-lema;
- b) as indicações sobre os significados das palavras se constituirão de um comentário semântico por intermédio de uma paráfrase definidora ou de sinônimos sobre o signo-lema.

Diante dessa conformação, para Bugueño Miranda e Farias (2011b) há no verbete do dicionário dois distintos sistemas principais de comentários, que em conjunto ajudam a responder os anseios linguísticos dos consulentes a respeito de dúvidas da compreensão ou produção textual:

- **O comentário de forma:** que se determina por uma prescrição ortográfica da palavra, no qual são indicadas as informações metalinguísticas acerca do item lexical. Às propriedades informativas relacionadas ao comentário de forma correspondem: a entrada, a separação silábica, a tonicidade, a categoria gramatical, a variante, a pronúncia, a flexão verbal etc.

- **O comentário semântico:** que se determina por uma paráfrase definidora (se for o caso de um dicionário de caráter semasiológico) ou por sinônimos equivalentes (se for o caso de um dicionário de caráter onomasiológico), todos referentes à acepção do item lexical, mas do mesmo modo pode se constituir sincronicamente de uma paráfrase definidora e um sinônimo. As propriedades informativas relacionadas ao comentário semântico correspondem: as acepções, as marcas de usos, os sinônimos, os antônimos etc.

A despeito desse sistema de comentário do dicionário, o “comentário de forma” e o “comentário semântico”, julgamos a necessidade de agregar ao modelo taxonômico proposto em Bugueño Miranda e Farias (2011b) a inserção de um comentário – diaprágmatco - de orientação ao uso da palavra, o que resolvemos designar de **comentário sintático-pragmático**, entendido aqui como o recurso de exemplificação dos significados do artigo lexicográfico.

Para nós, os exemplos de uso do signo-lema representam os segmentos informativos que visam a sustentar a verossimilhança semântica do enunciado definatório do dicionário. Portanto, partindo do entendimento de que o verbete do dicionário de língua dispõe de um Programa Constante de Informações (PCI), nossa concepção de programa informacional se resume no seguinte paradigma:

Quadro 9 - PROGRAMA CONSTANTE DE INFORMAÇÕES (PCI) DO VERBETE

TIPOS DE COMENTÁRIO	SEGMENTOS INFORMATIVOS: (semasiológico e onomasiológico)
COMENTÁRIO DE FORMA	<ul style="list-style-type: none"> • Indicam a categoria gramatical; • Indicam a ortografia; • Indicam outras variantes lexicais; • Indicam a pronúncia (ou ortoépia) e a transcrição fonética; • Indicam a separação silábica; • Indicam a flexão verbal; • Indicam a formação do plural; • Indicam a formação do feminino; • Indicam a valência verbal; • Indicam a preposição; • Indicam a regência nominal.
COMENTÁRIO SEMÂNTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Calculam as acepções do lema (a definição ou paráfrase explanatória): as definições seguem dois mecanismos parafrásticos que calculam os significados

	<p>de uma palavra a partir de três princípios semânticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intensional: quando fornece o conteúdo da unidade léxica; ✓ Extensional: quando fornece alternativas sinonímicas equivalentes; ✓ Ostensivo: quando fornecem elementos iconográficos utilizando recursos multissemióticos, como imagens, figuras, fotografias, gravuras etc.; <ul style="list-style-type: none"> • Identificam as marcas de usos das palavras, mostrando quando a unidade léxica é pejorativa, conotativa ou denotativa, figurativa etc.; • Tratam dos fenômenos decorrentes da polissemia das palavras mediante um cálculo numérico; • Tratam os casos de estrangeirismos; • Destacam os antônimos do signo-lema; • Indicam o nível de formalidade, a etimologia; a variação dialetal; os regionalismos; os tecnicismos; a área de especialidade mais empregada do item lexical etc.
<p>COMENTÁRIO SINTÁTICO-PRAGMÁTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registram exemplos, contextualizando o uso da palavra; • Apresentam exemplos a partir de expressões idiomáticas e frases feitas;

- Registram abonações: a abonação é uma citação direta do texto fonte, geralmente literária ou jornalística, é sempre utilizada para elucidar o uso da palavra.

Fonte: próprio autor, adaptação de Bugueño Miranda e Farias (2011a, 2011b, 2014).

Os segmentos informativos, ora mencionados no quadro recortam o verbete em três partes canônicas e levam em consideração os dois atos de comunicação que o dicionário pretende equacionar: o problema da recepção e da produção textual do falante de uma língua alvo. Esses diferentes segmentos informativos do dicionário nem sempre condicionam de feitiço linear e hierárquico, podendo cada obra registrar de forma particular e autônoma os diversos componentes informativos.

Vimos em nossa exposição até aqui que o verbete é um gênero de texto didático voltado para um objetivo delimitado ou situação comunicativa empírica e exibe um programa informacional destinado a um tipo de interlocutor/consulente específico. Contudo, a função comunicativa do gênero verbete de dicionário é informar sistematicamente o potencial usuário sobre o léxico de uma determinada língua a partir de um ato descricionário, respeitando as leis e os princípios de sua taxonomia.

1.2.3.3 A MEDIOESTRUTURA

O sistema de remissivas do dicionário recebe a designação de **medioestrutura**. No dicionário, uma remissiva ocorre quando um verbete remete a outros verbetes, a outras partes do dicionário ou a outras fontes de informações verbais e não verbais, sempre com uma função de explicitar e ilustrar com amplitude o item léxico.

A medioestrutura compreende um sistema de organização interna que interliga as diferentes partes do dicionário. É a rede de remissivas do dicionário. Ela é essencial para o processo de

busca do consulente, pois lhe permite realizar uma consulta eficiente, de forma que possa encontrar rápida e facilmente o que procura (PONTES; FECHINE, 2011, p. 2).

Segundo Pontes e Fechine (2011), a rede de remissivas de qualquer dicionário é bastante complexa e utiliza os recursos da linguagem verbal e não verbal. Portanto, para os autores, o texto lexicográfico é um gênero multimodal, pela razão do arranjo remissivo das unidades lexicais envolver um sistema semiótico de códigos combinados por diferentes tipos de cores, tamanhos, símbolos e ilustrações.

A construção da rede de remissivas é normalmente realizada através da utilização de elementos verbais e visuais em uma estreita relação de dependência. Como resultado, temos uma estrutura que se caracteriza como multimodal (PONTES; FECHINE, 2011, p. 19).

Ainda segundo os autores, o gerenciamento da leitura de uma remissiva no dicionário, pelo menos ao leitor, nunca se findará no sentido unidimensional, mas transversal, visto que o fluxo da leitura demandará do consulente cruzamentos de informações entre uma parte e outra da obra.

Cabe aqui ressaltar que o sistema de remissivas em um dicionário corresponde a um circuito aberto de endereçamento de informações, em que um item é capaz de levar a outro item. A rede de remissivas é sempre eficiente, quando permite reduzir o caminho e o tempo gasto pelo consulente para chegar à informação semântica da palavra desejada. Ao contrário, o excessivo emprego desse recurso lexicográfico torna-se totalmente dispendioso para o usuário, dado que movimentos muito circulares, além de atrapalhar o usuário, aumentando o tempo da procura no dicionário; pode, ainda, comprometer o caráter discriminante das informações, já que se corre o risco da busca redundar em nada.

Quanto a organização da rede medioestrutural do dicionário de língua, Pontes e Fechine (2011) classificam três axiomas básicos identificados no interior do sistema de remissões:

- a) direcionam o leitor/consulente a outros verbetes da macroestrutura, classificando-se, então, como remissões **verticais** e **internas**;

- b) direcionam o leitor/consulente a outras extensões no próprio interior do verbete, classificando-se, então, como remissões **horizontais e internas**;
- c) direcionam o leitor/consulente para componentes informativos externos à macroestrutura e microestrutura do dicionário, como, por exemplo, as partes iniciais e finais do dicionário, classificando-se, então, como remissões **transversais**.

Através do verbete abaixo, podemos visualizar melhor como funciona a rede de remissão no dicionário.

Ilustração 2 - *Layout* das entradas hidroelétrica e hidroelétrico e suas respectivas remissivas

hidroelétrica (hi.dro.e.lé.tri.ca) *sf* **Mq hidrelétrica.**
hidroelétrico (hi.dro.e.lé.tri.co) *adj* **Mq hidroelétrico.**

Fonte: SARAIVA; OLIVEIRA. Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado (2009).

Nos dois verbetes expostos, podemos perceber claramente que o dicionário preferiu adotar como critério de definição do item lexical, o recurso da remissão para explicar a aceção da palavra (1.hidroelétrica e 2.hidroelétrico). Para isso, indicou um sinônimo de natureza diafásica-diastrática (1.hidrelétrica e 2.hidroelétrico), porém sem fazer qualquer referência sobre a marca de uso. Como vimos, os dois lemas remissivos (1.hidrelétrica e 2.hidroelétrico) aparecem em negrito e recebem a abreviação **Mq** (que significa, **mesmo que**); tal recurso destaca o esquema remissivo do verbete nesse dicionário.

1.2.3.4 AS PROPRIEDADES ACESSÓRIAS DOS DICIONÁRIOS

Conforme afirma Hartmann (2001), o *outside matter* são as partes adicionais do dicionário que se desdobram em três propriedades: *front matter*, *middle matter* e *back matter*. Essas partes aditivas do dicionário resultam de “textos externos explicativos”, cujo poder elucidativo serve a quem necessita interpretar a estrutura interna do material lexicográfico: a lista de verbetes e as definições. Esses textos estão externos à nomenclatura dos dicionários e, geralmente, podem ser ou não devidamente incluídos, conforme a função e a tipologia da obra.

Para Bugueño Miranda (2007), os textos “*front matter*” têm por função diminuir as dificuldades do consulente quanto ao conjunto de informações da microestrutura dos dicionários. Esses textos recursais tornam-se extremamente eficientes, pois têm como princípio básico mediar a consulta do usuário, como, por exemplo, informá-lo sobre os recursos gráficos adotados para interpretação dos códigos da obra (como ocorre na lista do sistema de abreviaturas e símbolos), delimitar o perfil do usuário apresentando os objetivos do dicionário (como ocorre no índice de apresentação da obra) ou levar o consulente a conhecer os critérios de seleção da macroestrutura orientando seu melhor uso (como ocorre no índice guia do usuário). Contudo, as propriedades do “*front matter*” antecedem a nominata e retratam as partes introdutórias do dicionário. Por serem às vezes bastante extensas, os usuários não têm tido muito o hábito de lê-los, o que acarreta, em muitos casos, um pouco ou mal aproveitamento dessas informações que colaboraram para a compreensão da obra.

Segundo Bugueño Miranda (2007), outra propriedade pouco explorada pelos usuários na megaestrutura do dicionário são os textos “*back matter*”; ressalta o autor que esse conjunto de informações que se apresenta na parte final do dicionário, logo após a nominata, trazem muitas indicações ortográficas, enciclopédicas, gramaticais, onomásticas, numéricas etc.

Os textos “*middle matter*” ajudam a responder as dúvidas do utente do dicionário, dúvidas decorrentes da própria nominata. Conforme destaca Bugueño Miranda (2007), o conjunto de textos com linguagens ilustrativas e multissemióticas, em meio à macroestrutura do dicionário, corresponde às propriedades informativas do *middle matter*. Essas partes do material lexicográfico se utilizam predominantemente

de figuras, imagens, fotografias, poemas, trava-línguas etc.; de algum modo, servem de informações complementares ao comentário semântico do verbete a fim de elucidar com detalhes as acepções do lema.

PARA FINALIZAR

Agora que já conhecemos a história, a estrutura e as funcionalidades do dicionário, podemos voltar à questão do ensino do léxico para mostrar como o dicionário pode servir de instrumento para nossa proposta, a de potencializar a competência lexical dos alunos para consequente melhoria da leitura e escrita. Nessa relação entre dicionário e ensino, vamos conhecer na próxima seção a Lexicografia pedagógica e a proficiência lexicográfica.

1.3 DICIONÁRIO NO ENSINO

“O dicionário consiste num lugar privilegiado de lições sobre a língua”
(KRIEGER, 2012, p. 169).

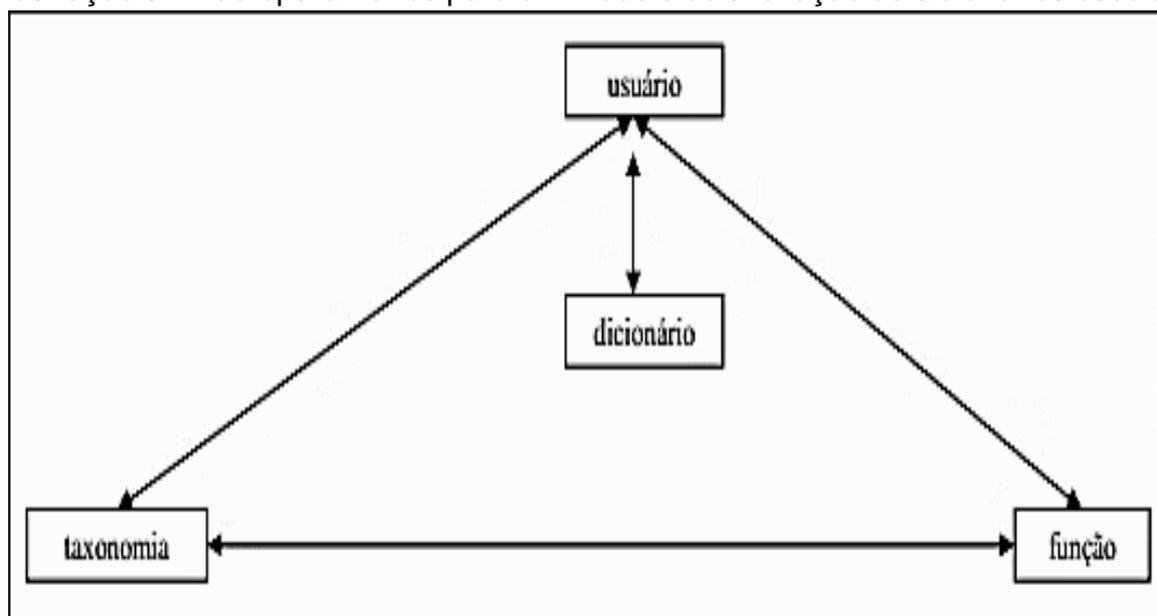
1.3.1 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

A concepção de dicionários pedagógicos como ferramenta para a aprendizagem de línguas acresce, ao mesmo tempo, do conseqüente “boom” dos dicionários escolares (HUMBLÉ, 2011) e o forte interesse comercial das editoras por obras que possam contemplar as demandas curriculares de aprendizagem dos estudantes. Essa procura por dicionários capazes de auxiliar os aprendizes de uma língua materna ou estrangeira trouxe para os estudos lexicográficos atuais um novo panorama crítico de avaliação de dicionários voltados para o público escolar. Assim, por conta dessa transformação comercial lexicográfica, preocupada com um vocabulário propriamente adequado ao estudante em fase de consolidação da escrita, nasceu a Lexicografia Pedagógica (doravante, LP ou léxicodidática).

Na atualidade, os parâmetros classificatórios mais aceitos para os dicionários escolares são aqueles que se orientam pelos critérios funcionalistas, que influem sobre o tipo de usuário, a finalidade da obra e os objetivos de consulta lexicográfica.

De acordo com Bugueño Miranda e Farias (2014), a classificação lexicográfica é apenas um sistema útil quando solidificada a partir de uma “tríplice dimensão”, composta por um cruzamento de três parâmetros básicos, conforme ilustra o modelo a seguir.

Ilustração 3 - Macroparâmetros para um modelo de avaliação de dicionários escolares



Fonte: Bogueño Miranda e Farias (2014)

Segundo Bogueño Miranda e Farias (2014), um tipo de avaliação lexicográfica eminentemente didática:

a) Ajuda na **taxonomia** de trabalho do “lexicógrafo” (o que elabora o dicionário), por exemplo, a descobrir qual o melhor desenho para o dicionário;

b) Auxilia o metalexicógrafo (estudioso da lexicografia), na medida em que o ajuda distinguir de forma mais eficaz a **função** e o tipo de instrumento lexicográfico que tem diante de si;

c) Norteia o “**usuário**” (o utente), possibilitando escolher melhor os tipos de dicionários segundo suas necessidades de consultas.

A Lexicografia pedagógica se distingue da Lexicografia geral por ter um objeto de estudo e um público-alvo definidos. Cabe à Lexicografia tratar dos vários vocabulários de uma língua, registrando-os em dicionários. A Lexicografia Pedagógica, por sua vez, regista um vocabulário mínimo, fundamental para os aprendizes, com foco nas finalidades pedagógicas específicas de aprendizagem.

Como mostra Welker (2011), o próprio termo Lexicografia Pedagógica ou Didática, como convém chamar, ainda não se tornou um consenso entre os especialistas que se dedicam à qualidade da elaboração, avaliação e o uso de dicionário no âmbito escolar, uma vez que o termo pedagógico não equivale a didático. Hernández (1989) prefere usar o adjetivo didático como sinônimo de pedagógico. Segundo o autor, a definição de lexicografia didática refere-se a qualquer obra destinada “[...] a quem ainda não alcançou uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em uma segunda língua” (HERNÁNDEZ, 1989, p. 50). Para Welker (2011), por duas razões essenciais seria mais adequado adotar o adjetivo pedagógico no lugar de didático. Primeiramente, porque a etimologia da palavra “pedagogia” é mais ampla: “a teoria e a ciência da educação e da instrução”. Segundo, porque o termo “didática” relaciona-se apenas a uma parte específica do ramo da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a tornar a arte de ensinar mais eficiente. Assim, a “teoria didática” é o segmento da ciência geral da pedagogia. Portanto, os termos didática e pedagogia não são equivalentes, nem semelhantes, mas, portanto, eles se sobrepõem.

Segundo Krieger (2011, p. 103), “[...] a lexicografia pedagógica é uma área de estudos relativamente nova, ainda muito pouco conhecida no Brasil”. Ganhou força no Brasil somente no final da década de 80. Seu aparecimento foi fruto da ávida preocupação de lexicógrafos em elaborar dicionários com um desenho interno apropriado, voltado aos diferentes tipos de interesses e habilidades de consultas de seus viáveis usuários. Assim, ela é motivada por um projeto político para confeccionar “dicionários pedagógicos”, destinados ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira no contexto escolar, ao se levar em conta o conjunto de necessidades do público visado.

A história dos dicionários qualificados como “padrão” cruza com a dos dicionários que se designam pedagógicos. Béjoint (2000) esclarece que o florescimento dos primeiros dicionários com características didáticas inicia “[...] quando as sociedades começaram a ter relações comerciais ou culturais com comunidades que usavam línguas diferentes e precisavam de traduções” (BÉJOINT, 2000, p. 93). Zöfgen (1991, apud WELKER, 2008, p. 23) afirma que já havia na Idade Média vários dicionários bilíngues de aprendizagem, “[...] que, como tais, eram

ordenados não alfabeticamente, e sim por temas. Ele chega a dizer que desde o início a história dos dicionários bilíngues revela uma forte orientação didática”.

Para Béjoint,

[...] a natureza pedagógica desses primeiros dicionários bilíngues frequentemente consta nos seus títulos: ***The Introductory to Wryte and to Pronounce French (Barclay, 1521), Dictionary of the French and English Tongues: Brief Directions for such as desire to learne the French Tongue (Cotgrave, 1611) etc.*** [...] (BÉJOINT, 2000, p. 93, grifo nosso).

Sobre a questão, concordamos parcialmente com Béjoint (2000), por acreditarmos que o aparecimento institucionalizado de dicionários com caráter pedagógico ocorreu muito tempo antes desse período. Aliás, remontam a tempos longínquos, com os glossários dos filólogos alexandrinos preocupados com a correção de erros linguísticos, compreensão e tradução de textos literários das grandes academias da antiguidade grega, “[...] com a finalidade de definir o significado das palavras e expressões que tornavam difíceis os textos homéricos” (KRIEGER, 2006, p. 164).

No Brasil, entre os séculos XIX e XX, as influências do dicionário de Moraes e o declínio da produção jesuíta retiraram de cena a Gramática Latina e colocaram em evidência a exaltação nacionalista de uma língua e uma gramática inteiramente brasileira. A defesa de uma língua intrinsecamente oficial e o abrupto surgimento de dicionários monolíngues desde o início do século XX resultaram em modificações no escopo dos dicionários em todo o território brasileiro. Para Nunes (2002, p. 114), “[...] podemos apontar o aparecimento dos dicionários monolíngues como reconhecimento de uma língua brasileira, com uma fonética, uma morfologia, uma sintaxe, uma semântica” própria. Tal quadro pode ser visto na segunda edição do “Dicionário da Língua Portuguesa” de Moraes Silva, quando ele

[...] introduz nos preâmbulos desse dicionário uma gramática com base na Gramática Geral. A relação pode ser observada na mudança estrutural da obra, que elimina os comentários etimológicos que havia em Bluteau e torna as definições menos extensas, além de deixar o dicionário mais compacto. Com isso segue o modelo iluminista de “clareza” e concisão, passando do dicionário de grandes autores ao dicionário do “modo de pensar” (NUNES, 2002, p. 114).

Henry Sweet (1899, apud WELKER, 2008), na autoria de um de seus respectivos livros, no capítulo intitulado “O dicionário: estudo do vocabulário”, afirma que “[...] para fins de estudo prático de línguas modernas, requerem-se dicionários que limitem estritamente à língua moderna e excluam todos os elementos enciclopédicos” (p. 260); tais obras “[...] deveriam dar informações completas sobre construções gramaticais que caracterizam palavras individuais e que não podem ser deduzidas com certeza e facilidade de uma simples regra gramatical” (p. 257). Nos dizeres de Strevens (1987), os “dicionários para aprendizes”, tradução literal do inglês *learners’ dictionaries*, diferem dos dicionários convencionais pelas seguintes peculiaridades:

- Eliminam informações históricas e etimológicas;
- Indicam pronúncia baseada em um sistema pedagogicamente seguro, [...] e amplamente divulgado, o alfabeto fonético internacional, em vez do uso de uma “pronúncia figurada” (STREVENS, 1987, p. 77);
- Incorporam em apêndices ou quadros específicos, informações de especial importância para os aprendizes, mas de menor interesse para o falante nativo, informando-lhe sobre a (ir)regularidade verbal, as formas superlativas e comparativas dos adjetivos e advérbios, bem como também outras características gramaticais do lema;
- Excluem (parcialmente) palavras que poderiam ser chamadas de arcaicas, dialetais ou raras;
- Optam por uma linguagem objetiva e clara nas definições devido ao pouco domínio do aprendiz na língua materna;
- Utilizam amplamente citações e exemplos para apoiar a simples definição do lema;
- Incluem informações sobre as diferenças dialetais de natureza diatópicas e diafásicas;
- Por último, e “[...] talvez de importância crucial, a inclusão de uma introdução detalhada que objetiva ajudar o aprendiz a ter acesso à ampla gama de informações lexicais, semânticas, gramaticais, sobre variedades culturais que se encontram nos verbetes” (STREVENS, 1987, p. 77).

Esses parâmetros mencionados por Stevens (1987), mesmo que voltados para os dicionários de aprendizes de línguas estrangeiras, também são similarmente aplicáveis aos dicionários pedagógicos de língua materna. Thorndike (1921, apud Welker, 2011), em uma conferência republicada em 1991 no *International Journal of Lexicography*, a respeito dos DP, sugere algumas melhorias semelhantes a de Stevens (1987). Dentre as implicações, para ele os Dicionários Pedagógicos devem: [...] “registrar apenas palavras frequentes; fornece definições compreensíveis; evitar definições ‘em círculo’; e apresentar ilustrações gráficas e exemplos ilustrativos” (WELKER, 2011, p. 108).

Autores como Rey-Debove (1969), Béjoint (2000) e Hernández (1989) sustentam a ideia de que “qualquer dicionário de língua” seria capaz de produzir efeitos didáticos na aprendizagem de línguas. Welker (2008) mantém um posicionamento contrário a tal concepção, pois afirma que a Lexicografia Pedagógica não deve qualificar qualquer material lexicográfico como um dicionário de natureza eminentemente pedagógico. Como argumenta:

[...] Não posso concordar, pois o adjetivo didático refere-se ao ensino. Obras didáticas são usadas no ensino, devem ensinar, e isso, de preferência, de maneira didática. Os dicionários, em geral, não ensinam, eles informam. Um livro de receitas – que, de fato, ensina (a fazer certos pratos) – é uma obra didática? Uma lista telefônica, que informam, é uma obra didática? Jornais, revistas etc. são didáticas? (WELKER, 2008, p. 14).

Conforme justifica, o dicionário padrão ou

[...] “dicionários comuns” fornecem as informações sobre os itens lexicais de forma pouco didática (por exemplo, as definições são complicadas, e outras informações são dadas de maneira confusa), de forma que os usuários têm dificuldade em compreendê-las (WELKER, 2011, p. 113).

Segundo o mesmo autor, é justamente por informar de modo pouquíssimo claro e didático que os dicionários de línguas ditos comuns não fornecem informações para seu uso potencialmente pedagógico. Portanto, tais obras, como Aurélio e Houaiss, bem como os dicionários especiais de sinônimos e antônimos, analógicos etc., quando utilizados por aprendizes ou até em sala de aula, não representam em nada a Lexicografia Pedagógica. Em vista disso, também concordamos com ideia de

que as obras lexicográficas com vieses didáticos precisam ser particularmente diferentes dos demais dicionários de línguas, cujos objetivos devem

[...] ser restrito a dicionários que objetivem **ajudar** na aprendizagem do vocabulário, ou a dicionários polifuncionais que tenham mais ou menos as características das obras descritas e produzidas por Binon e Verlinde, ou seja, que preencham várias funções: recepção, produção, (auto) aprendizagem e outras [cf. BINON; VERLINDE; SELVA, 2005] (WELKER, 2008, p. 17, grifo nosso).

Assim, como conclui o autor, nem todo dicionário é pedagógico. Por isso, muitos dos fatos linguísticos que precisamos para aprender uma língua devem, ou pelo menos deveriam, ser encontrados em um dicionário do tipo escolar. Na realidade, a função utilitária do DP é, por certo, o lugar de reflexão sobre a língua no propósito de oferecer informações que respondam de modo preciso os consulentes, auxiliando-os nas diversas tarefas e dificuldades linguísticas com o idioma, levando em conta as reais habilidades e os diferentes desejos de consulta do utente do dicionário.

Com o advento e o conseqüente desenvolvimento de duas visões lexicográficas no final do século XX, a Lexicografia Pedagógica prática e a Lexicografia Pedagógica Teórica ou Metalexicografia Pedagógica, houve relevantes avanços nas políticas públicas de educação, especialmente nos programas governamentais destinados à oferta e à avaliação de materiais lexicográficos dirigidos ao público escolar.

1.3.2 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

De fato, os dicionários de língua gozam de bastante prestígio social e desempenham um papel de referência normativa nas sociedades culturalmente letradas. A princípio, ao arquivar todo o conhecimento lexical da sociedade, os dicionários assumem um *status* de referência linguística, classificando-se como o mais modelar protótipo de usos do idioma (KRIEGER, 2007). Como assevera Krieger, o dicionário é, dentre outras obras lexicográficas, possivelmente o “[...] único lugar em que o léxico é registrado de forma sistemática” (2007, p. 295). Segundo a autora, além de genuinamente representar a instância de conservação do léxico, os dicionários

cumprem funções sociais bem mais relevantes do que autoridade maior do uso correto e errado da norma-padrão: é o do autêntico registro do saber histórico e cultural da humanidade. Segundo Lara (1996), o dicionário é um produto histórico, pois reúne a memória social e deposita a cultura do povo. Portanto, é isso que o torna um instrumento legítimo de “[...] obra que supera a necessidade de informação para dar lugar a verdadeira construção social do significado e ao papel determinante que têm os dicionários nas culturas verbais que conhecemos e apreciamos” (LARA, 2004, p. 152). Para Krieger (2007):

Além do papel de arquivo de memória do componente lexical, muitas são as funções que, historicamente, os dicionários de língua desempenharam na e para as sociedades. Ao registrarem, de modo sistematizado, os itens lexicais de uma língua dão coesão às sociedades e projeção às suas culturas, porquanto definem a identidade linguística dos povos. Tanto é assim que a história dos dicionários na Europa está fortemente vinculada a **projetos de política linguística** (KRIEGER, 2007, p. 297, grifo nosso).

Foi justamente a atitude política da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) - em parceria com o Departamento de Políticas da Ed. Infantil e Ens. Fundamental e Coordenação de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos do Ensino Fundamental – que fez com que, desde 2000, os dicionários passassem a receber uma atenção política do Governo Federal. Momento em que eles começaram a ser rigorosamente avaliados e entregues às escolas de todo o país, seguindo os mesmos padrões de qualidade dos demais materiais didáticos - livros didáticos e literários.

Uma decisão de natureza política visa a suprimir os anseios da educação, principalmente as demandas que orientam as necessidades da vida social. Uma política pública em educação é, igualmente, um mecanismo mobilizador imprescindível capaz de solucionar e preencher as lacunas sociais, especialmente das camadas de menor prestígio. Ao equiparar, em termos pedagógicos, os dicionários para aprendizes aos LD, atribuindo-lhes funções pedagógicas, o governo valoriza e preserva o maior patrimônio social do povo, a língua, reconhecendo no dicionário sua verdadeira utilidade de perpetuação cultural e linguística. Humblé (2011) afirma no prefácio da obra “Dicionários na teoria e na prática” que:

Mesmo quando a publicação de um dicionário não tem motivos políticos, ele é, para qualquer povo, o documento de seu direito de cidadania entre as nações desenvolvidas. Quando se fala de uma língua “que não tem dicionário”, seus falantes são relegados a uma classe secundária da humanidade. É nessa perspectiva que o surgimento de dicionários monolíngues reflete a vontade brasileira de ocupar um posto no Conselho Permanente da ONU, entre outras aspirações políticas. Lexicografia também é diplomacia (HUMBLÉ, 2011, p. 12).

O Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) tem garantido desde 1985 às redes de ensino dos três entes federativos (municipal, estadual e federal) a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos e paradidáticos às escolas públicas em todo o território brasileiro, pretendendo, assim, prover materiais de apoio para auxiliar os professores nas principais disciplinas que integram o currículo escolar. Em 1996, após 11 anos do programa, o PNLD, com base em critérios qualitativos, passou a instituir uma nova política de seleção de livros didáticos. Tal determinação, por exemplo, incluiu princípios para avaliar a qualidade das obras considerando os conteúdos curriculares básicos e essenciais relativos à prática em sala de aula e à aprendizagem das disciplinas. Deu-se, a partir daí, a produção de LD inteiramente adaptáveis às demandas curriculares. Assim, diante de uma importante iniciativa governamental, as editoras encontraram-se na obrigação de atender aos critérios previstos em Edital Público. Nessa mesma ocasião, os livros providos pelo Ministério da Educação começaram a contar com a colaboração dos professores das redes de ensino, que desde aquele momento seriam também responsáveis pela avaliação e seleção das obras, com o poder final de decisão. Dessa forma, a partir de 1996,

[...] o MEC passou a preocupa-se sistematicamente com a qualidade desses livros, depois de anos seguidos de denúncias, pela imprensa, de erros, preconceitos e atividades inócuas, alarmantemente frequentes nos LD. Uma comissão foi, então, especialmente constituída para estabelecer, para cada componente curricular, critérios de qualidade, analisando-se, com base neles, parte do material então distribuído às escolas (RANGEL, 2011, p. 21).

A partir do ano de 2000, o MEC integrou nas políticas de oferta do PNLD o fomento de dicionários nas escolas enquanto materiais paradidáticos - de igual natureza com que distribuem os livros didáticos e de literatura - para o

desenvolvimento da língua escrita. Para Rangel (2011), a distribuição gratuita de acervos de dicionários voltados ao Ensino Fundamental, por um lado, definiu a dimensão didática desse material enquanto um recurso potencialmente pedagógico, tornando-se um marco importante no âmbito das políticas públicas em educação.

Podemos afirmar que tanto a seleção lexicográfica quanto o uso de dicionários pedagógicos em sala de aula cada vez mais têm despertado o desejo da comunidade científica ao debate acadêmico sobre a importância da aprendizagem do vocabulário. Assim, nos livros didáticos já é possível observar com “[...] mais frequência de antes, unidades e/ou atividades de compreensão de texto passaram a envolver alguma reflexão sobre o vocabulário, muitas vezes com remissões ao uso do dicionário” (RANGEL, 2011, p. 44).

Desde os anos 2000, segundo Rangel (2011), os parâmetros classificatórios da lexicografia pedagógica têm influenciado decisivamente nos critérios de avaliações do PNLD-Dicionários. Na oferta de 2001, os dicionários eram distribuídos para propriedade particular do aluno. Essa primeira oferta se destacou apenas em razão do apelo social, uma vez que cada aluno era beneficiado pelo programa com um dicionário do qual podia fazer uso fora da escola. No entanto, esses primeiros materiais não eram apropriados para o uso escolar, já que eram compilações sem critérios lexicográficos consistentes, consistiam em extração de um dicionário padrão, como Aurélio, Houaiss, Caldas Aulete, entre outros. Assim, o que se tinha naquela época eram miniaturas de dicionários, classificadas como minidicionários. Esses primeiros dicionários ofertados para uso escolar se alinhavam aos critérios lexicográficos de obras do tipo padrão de língua, dado o conjunto de informações incorporado, distinguindo-se apenas por um pequeno aspecto, o volume e a quantidade de verbetes arrolados na macroestrutura do material.

Entretanto, esse critério de caráter fenomenológico/impressionista, proposto na primeira versão do PNLD-Dicionários, não atendeu à crítica lexicográfica, que julgou inapropriado esse tipo de material disponibilizado às escolas. Conforme assevera Krieger (2007), na primeira oferta predominava a equivocada concepção de que

[...] os minidicionários são obrigatoriamente escolares. No entanto, a natureza escolar desse tipo de obra costuma estar associada mais às suas dimensões reduzidas do que sua adequação ao ensino de língua.

Apesar de práticos para o manuseio e suficientemente leves para integrar o rol dos livros didáticos, **os dicionários de tipo mini nem sempre são os melhores**. Isto porque, raramente, as versões sintéticas são elaboradas com critérios organizacionais definidos e coerentes (KRIEGER, 2007, p. 300, grifo nosso).

Para os critérios lexicográficos, o ingresso de “minidicionários”, em sala de aula, caracterizou-se para a época um projeto improfícuo, pois os dicionários não são todos iguais e precisam atender a um grupo específico de usuários. Em geral, os minidicionários ofertados pelo MEC não correspondiam às demandas específicas de aprendizagem de cada segmento escolar pela diversidade de funções que exerciam e dada a quantidade de títulos disponíveis. Tal conclusão poderia ser justificada em razão da heterogeneidade e inutilidade de informações reunidas no repertório dessas obras. Como assevera Duran (2008), o desenvolvimento de um potencial dicionário assenta em um conjunto de necessidades do usuário, porque nem toda informação merece estar disposta em uma obra visada a projetos pedagógicos. Portanto, a opção do MEC em oferecer “minidicionários” em sala de aula não constituiu uma escolha acertada para auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. De fato, os chamados dicionários tipo “geral” ou “padrão” – que usamos fora da escola – não garantem êxito pedagógico, dada sua natureza holística de compor o léxico.

A nova política de distribuição de dicionários em 2006 impôs critérios classificatórios funcionalistas de modo que a entrada de tipologias de minidicionários não viesse mais ocorrer na escola. O PNLD-Dicionários, desta edição, procurou avaliar as obras segundo o seu princípio de funcionalidade para o aprendizado da língua portuguesa, eliminando aqueles efeitos indesejáveis das avaliações anteriores que seguiam um padrão “fenomenológico”, que apresentavam um sistema classificatório com base no princípio da extensão e formato da obra, o que era, muitas vezes, distante das reais necessidades metalinguísticas dos alunos.

Dentre as inovações do PNLD-Dicionários, de 2006, destacaram-se a publicação de matrizes para avaliação de dicionários para o uso escolar segundo uma perspectiva lexicográfica adequadamente constituída por uma intersecção de parâmetros. A disseminação dessas medidas fez florescer três tipologias de dicionários, conforme as necessidades de um “vocabulário fundamental” para a aprendizagem dos estudantes em fases de alfabetização ou de consolidação do

sistema da escrita. Dentre as configurações lexicográficas formalizada em Edital, cabe mencionar os parâmetros citados por Krieger (2006, p. 237), tais como:

- a) a definição de uma tipologia de dicionário para a escola;
- b) adoção do princípio de adequação entre o tipo de obra e o nível de aprendizagem do aluno;
- c) a criação de acervos lexicográficos para a sala de aula;
- d) Elaboração de um manual com orientações didáticas para o professor conhecer a estrutura dos materiais lexicográficos, aspirando o uso produtivo;
- e) Explicitação de uma proposta lexicográfica.

Desde então, os dicionários de cunho escolar, ofertado pelo PNLD-Dicionários, passaram a cumprir algumas determinações semelhantes às diretrizes que orientam as avaliações e as ofertas de livros didáticos (KRIEGER, 2007). Por exemplo, para a seleção dos verbetes, precisariam então:

- (a) adotar princípios classificatórios para atender aos conhecimentos imbricados nas diretrizes curriculares;
- (b) adequar-se à etapa escolar de aprendizagem e habilidades do usuário.

Por último, mas não menos importante:

- (c) utilizar-se de uma linguagem simplificada nos enunciados definitórios dos verbetes, propondo uma rica seleção vocabular compatível ao universo do estudante, ao mesmo tempo em que se procuram privilegiar palavras das quais o aluno tenha o constante acesso em textos de seu cotidiano.

A seguir, apresentaremos o modelo classificatório do PNLD-Dicionários, 2005/2006.

TABELA 1 – Tipologias de Dicionários Escolares – PNLD-Dicionários 2005/2006

TABELA 1
Parâmetros para o desenho de dicionários PNLD 2005

Tipos de Dicionários	Etapa de Ensino	Caracterização
Tipo 1	1º e 2º ano do Ensino Fundamental	- Mínimo de 1.000 e máximo de 3.000 verbetes - Adequado à introdução das crianças a essa espécie de obra
Tipo 2	3º e 4º ano do Ensino Fundamental	- Mínimo de 3.500 e máximo de 10.000 verbetes - Alunos em fase de consolidação do domínio da escrita
Tipo 3	5º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio	- Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes

Fonte: Brangel e Bugueño Miranda (2013, p. 219)

Até então, os minidicionários eram a única tipologia existente na proposta lexicográfica do PNLD. Com o advento do PNLD/2006, o MEC determinou a reavaliação e ampliou os títulos lexicográficos, conduzindo a diferentes categorias de dicionários para cada faixa etária da Educação Básica: “[...] observa-se que a estratégia de classificar os dicionários por tipo permitiu fugir de denominações especificamente apressadas e, eventualmente, equivocadas” (KRIEGER, 2006, p. 242-143). Conforme o exposto na tabela, o Ministério da Educação, a partir de então, prescreveu critérios avaliativos ao conjunto de finalidades a serem cumpridas por cada título do acervo público, visando a dispor ao possível usuário escolar dicionários com uma linguagem apropriada e um vocabulário com as demandas curriculares de aprendizagem.

Dessa forma, pensando no potencial usuário escolar e em como os dicionários pedagógicos poderiam ser verdadeiramente úteis na escola, o MEC propôs parâmetros avaliatórios, classificando três tipologias de dicionários escolares conforme orientação lexicográfica, que deveria, desde então, obedecer a um universo léxico e respeitar a etapa de aprendizagem do aprendiz. Assim, os dicionários foram distribuídos em três categorias.

- Do tipo I: para as classes do primeiro ciclo das séries iniciais do Fundamental (1ª a 2ª série), voltados aos alunos em fase de alfabetização;
- Do tipo II: para as classes do segundo ciclo das séries iniciais do Fundamental (3ª a 4ª série), voltados aos estudantes em fase de consolidação da leitura e escrita;
- Do tipo III: para as classes das séries finais do Fundamental (5ª série a 8ª série) e Ensino Médio (1ª a 3ª série), voltados às turmas em que os estudantes estão se apropriando do mundo da escrita.

Nessa mesma oferta, em 2006, a comissão técnica do PNLD-Dicionários elaborou um manual de uso exclusivo do professor com o objetivo de ajudá-lo a explorar com os alunos cada uma das propriedades constitutivas da macro e microestrutura dos dicionários, instruindo adequadamente os profissionais, por meio de cartilhas, sobre o potencial papel didático dos materiais lexicográficos ofertados, ao mostrar suas inerentes características e a melhor forma para abordá-los em sala de aula. O guia de orientação didática do professor, intitulado “Dicionários em Sala de Aula”, conta com uma valiosa série de atividades.

Como é possível verificar nesse manual, na primeira parte da obra, apresentam-se aos professores informações didáticas a respeito da proposta do programa: os objetivos da política lexicográfica e também as três tipologias disponíveis pelo PNLD-Dicionários do ano de 2006. Num primeiro momento, a cartilha busca promover a consciência sobre a importância da educação lexicográfica na escola. Na segunda parte do manual do professor, o guia procura

[...] trazer informações e exemplos de uso pedagógico dos dicionários de modo a oferecer alguns importantes subsídios para o trabalho aplicado com dicionários. Para tanto, a segunda parte do Manual **propõe várias atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula nos distintos segmentos do Ensino Fundamental**. Entre elas, encontram-se orientações que objetivam levar o aluno a melhor conhecer a natureza de um dicionário e compreender sua funcionalidade, bem como aprender a localizar a palavra procurada. Nesse conjunto de atividades, destacam-se as que contribuem para apoiar o desenvolvimento da competência léxica do aluno e a aprendizagem descritiva da língua portuguesa (KRIEGER, 2006, p. 241, grifo nosso).

Dessa forma, tal política tocante à oferta de manuais aos docentes da rede pública de ensino, aconselhando melhor a manejar os dicionários com os alunos, trouxe muitas respostas positivas a perguntas, até então, pouco debatidas. Como, por exemplo, que tipo de livro é exatamente o dicionário voltado a fins escolares? Para que ele nos serve? Por quais motivos tornaram objetos de políticas públicas em educação? Dúvidas como essas puderam ser resolvidas com excelência no material proposto, entretanto deixaram ainda margens para tantas outras, tais como:

- De que forma os dicionários podem contribuir para o desenvolvimento da competência de produção e compreensão textual dos estudantes nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica?
- A que demandas curriculares de aprendizagem os dicionários escolares devem atender?
- Quais as habilidades de consultas devem ser ensinadas aos alunos para que eles possam por si só buscar as informações corretas no dicionário?

Em síntese, sabemos que o uso significativo de dicionários implica diretamente a maior familiarização dos estudantes com a organização interna do dicionário e com as diferentes tipologias lexicográficas em circulação na vida escolar. Essa tarefa deve ficar submetida a cargo da escola que tem o compromisso de garantir a necessária “proficiência lexicográfica” aos estudantes, os estimulando progressivamente a melhorar sua performance, o domínio e a autonomia de consulta. Certamente que essa mudança de paradigma deve configurar a peça-chave, para o professor no ambiente pedagógico - o principal ator desse processo - aproveitar potencialmente os dicionários nos seus respectivos projetos de ensino-aprendizagem.

O lançamento de políticas complementares para a consolidação da proficiência lexicográfica dos aprendizes é ainda o ponto um tanto espinhoso em nosso país, já que as políticas educacionais brasileiras pouco têm defendido a necessidade de aumentar a consciência lexicográfica dos estudantes. Até o presente momento, a única política pública educacional que melhor se destacou nesse papel é a cartilha “*Dicionários em Sala de Aula*”, concedida aos professores no âmbito da oferta do PNL-Dicionários, de 2006. No entanto, embora esse material seja o divisor de águas da didática lexicográfica brasileira, infelizmente é incapaz de reverter,

“[...]uma dura realidade, que é a do desconhecimento do professor de como usar produtivamente um dicionário nas atividades pedagógicas” (KRIEGER, 2011, p. 139). Obviamente que tal lacuna não pode ser preenchida exclusivamente por um simples manual com instruções de uso ao professor, pois, como vimos, o dicionário é uma reunião de dados sobre os fatos da nossa língua, por isso, de tarefa difícil para compreendê-lo, portanto exige estudo científico para decifrá-lo.

Assim, como não é possível montar o motor de um carro apenas com o manual de instruções sem ao menos ter conhecimentos mínimos de mecânica para reconhecer os nomes das peças e as ferramentas necessárias que fazem o determinado equipamento operar, da mesma forma não se pode esperar do professor em sala de aula explorar com os alunos o dicionário sem que antes ele mesmo tenha obtido os conhecimentos lexicográficos essenciais para entender o real funcionamento desse objeto.

Enquanto reflexo desse cenário político, a escola não tem dado a devida importância sobre o atual valor pedagógico dos dicionários na aprendizagem de línguas. Entre as raízes desse problema, destaca-se, sobretudo, o baixo incentivo por parte do governo em políticas públicas direcionadas à formação de professores, situação na qual

[...] no Brasil, o professor não costuma estar instrumentalizado para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários. Em nosso meio, os cursos de formação de professores não têm tradição de oferecer conhecimentos sobre Lexicografia (KRIEGER, 2012, p. 20).

Conforme podemos concluir, há dois fatores políticos que favorecem a derrocada do manual disponibilizados aos professores no âmbito da oferta do PNLD-Dicionários, de 2012:

- O primeiro entrave é que as atividades sugeridas pelo manual são amplamente diversificadas e indiscretas. Assim, os inúmeros exercícios incluídos permitem ao professor muito pouco delimitar o tipo de público-alvo ou etapa de aprendizagem que determinada tarefa poderia ser proposta ou não em sala de aula, o que dificulta por diversas vezes a consecução do trabalho do profissional, já que ele próprio terá que procurar decifrar quais as habilidades e o tipo de exercício mais compatível ao aluno. Contudo, não se

sabe bem ao certo a finalidade de cada exercício e como aplicá-los a uma determinada série da Educação Básica. Por isso, acreditamos que o respectivo material é válido desde que o professor tenha de fato recebido conhecimentos lexicográficos necessários, porque, como destacamos, o manual por falta de discriminação didática inibe a intervenção docente.

- O segundo impasse englobado na política do manual envolve diretamente a primeira mencionada por nós e decorre da forte carência curricular universitária teórica e metodológica do professor da Educação Básica, que não fornece conhecimentos necessários para auxiliar os docentes a suplantar um arrojado projeto de ensino com base na exploração de dicionários, dada a deficiência do currículo, principalmente dos cursos de Letras e Pedagogia, em estudos diretamente relacionado à Lexicografia e à Lexicologia.

Dentre as principais alterações efetuadas nas matrizes classificatórias da atual e mais recente oferta do PNLD-Dicionários 2012, destacam-se a ampliação do número de obras e o enquadramento de uma nova classe de dicionários voltada aos aprendizes do Ensino Médio. Assim, a nova avaliação pedagógica ampliou a compra e privilegiou a destinação de materiais lexicográficos prioritariamente ao consumo dos estudantes matriculados nas etapas finais da Educação Básica. O novo processo de avaliação das obras didáticas reverteu os problemas diagnosticados na oferta anterior do PNLD/2006, que contemplava apenas uma categoria de dicionário para os alunos matriculados nas duas etapas finais dos anos finais do Fundamental e Ensino Médio.

Os novos parâmetros que passaram a nortear as propostas lexicográficas também adequaram os requisitos mínimos de seleção vocabular dos dicionários. Passou-se, dessa forma, a oferecer uma nova disponibilidade de itens léxico em todas as tipologias de dicionários e a criação de uma nova categoria de obra especificamente voltada ao Ensino Médio, o que constituiu, em 2012, um marco nos critérios lexicográficos dos dicionários escolares brasileiros. Podemos afirmar que até o momento torna-se o mais significativo parâmetro classificatório proposto pelo MEC. Vejamos, no quadro abaixo, como enquadra a seriação de dicionários em decorrência das novas mudanças impostas pelo último edital.

Quadro 10 – Tipologias de Dicionários Escolares – PNLD 2012

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Tipo 1	1º ano do ensino fundamental	- Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; - Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Tipo 2	2º ao 5º ano do ensino fundamental	- Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; - Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Tipo 3	6º ao 9º ano do ensino fundamental	- Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; - Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	- Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; - Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: BRASIL (2012, p. 19).

Como vimos, o constante aperfeiçoamento da produção dicionarística brasileira voltada ao contexto escolar, sem dúvida alguma, é uma espécie de resposta aos sucessivos processos avaliativos providos pelo Ministério da Educação e, de forma indireta, da apreciação da crítica lexicográfica em geral, que ambas, ao longo desses quase 20 anos na proposta pedagógica das redes de ensino, contribuíram para a melhoria da qualidade lexicográfica do país.

1.3.3 AS FUNÇÕES PEDAGÓGICAS DOS DICIONÁRIOS NA APRENDIZAGEM

Os dicionários de aprendizagem classificam-se como obras rigorosamente funcionais. O conjunto de cada segmento agregado em sua macroestrutura e

microestrutura enquadram um seletivo “programa de informações” úteis às necessidades e às habilidades de consulta do usuário. É nesse sentido que a qualidade de um dicionário não se restringe apenas à totalidade de informações léxicas dispostas, mas também pela sua específica funcionalidade a um determinado potencial grupo de usuários.

Para Vázquez (2010), o dicionário pedagógico pode cobrir inúmeras dificuldades dos estudantes no decorrer do processo de aprendizagem escolar, podendo lhe servir em muitas missões do dia a dia, como na tarefa de:

- descodificação escrita (leitura);
- codificação escrita (escrita);
- descodificação oral (compreensão oral);
- codificação oral (expressão oral);
- descodificação de L1 (tradução de L2 a L1); e
- codificação de L2 (tradução de L1 a L2).

Tendo em vista que um dicionário tem como tarefa primordial resolver diversos problemas linguísticos dos falantes de uma língua em diferentes situações comunicativas da vida pública, entendemos que, na escola, essas funções estão intrinsecamente atreladas às demandas curriculares, às diferentes motivações de consultas e ao potencial perfil do consulente.

Entre as várias prerrogativas e “papéis didáticos” dos dicionários no processo de ensino-aprendizagem, destacamos que:

1. **Na leitura**, as definições e os exemplos dos verbetes auxiliam o estudante a perceber os fenômenos semânticos e pragmáticos do léxico, pelo fato de oferecer ao usuário sobre os diferentes significados das palavras e seus empregos, ajudando-os durante a tarefa de compreensão textual identificar os efeitos de sentidos decorrentes das escolhas lexicais.
2. **Na expressão escrita**, as informações ortográficas e gramaticais dos verbetes ajudam o estudante no domínio do código verbal, o favorecendo,

portanto, no processo de consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica.

3. **Na expressão oral**, as informações relacionadas às pronúncias dos itens lexicais no interior dos verbetes ajudam o usuário a identificar as irregularidades ortográficas decorrentes da não correspondência letra e som dos vocábulos, além de proporcionar, em sala de aula, o exercício da reflexão sobre os fenômenos da oralidade.
4. **Na análise linguística**, as marcas de usos encontradas no interior do verbete advertem o usuário acerca do nível de linguagem dos vocábulos, notificando-os com outras variantes de registro do item léxico, além de evidenciar os diversos sentidos figurativos adquiridos pelas palavras, o grau de especialidade etc. Assim, esses indicativos informativos ajudam em sala de aula os alunos a refletirem sobre os mecanismos da nossa língua e a desenvolver a competência lexical.
5. **Permite ampliar o domínio do vocabulário**, o conjunto total do universo léxico do dicionário escolar permite a aquisição **de capital léxico** pelo estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência lexical. Entende-se por competência lexical a capacidade do indivíduo em saber realizar escolhas lexicais adequadas em diferentes atuações verbais comunicativas.

Em um recente estudo, Bugueño Miranda e Farias (2014) isolaram duas funções centrais para o dicionário voltado às séries do Ensino Fundamental: uma é auxiliar os usuários na atividade de recepção e compreensão textual; a outra, na atividade de produção linguística. Segundo os autores, os “dicionários de produção” auxiliam os aprendizes a produzirem textos; de outra forma, os “dicionários de recepção” servem para a compreensão do texto oral ou escrito. No quadro abaixo, especificamos as inerentes funções predicadas pelos autores:

Quadro 11 – As Funções Básicas do Dicionário Escolar

FUNÇÃO DE COMPREENSÃO LINGUÍSTICA
<p>Durante a tarefa de compreensão linguística, o mais útil dicionário para ajudar na atividade de compreensão textual é aquele com propriedades semasiológicas – padrão no qual se enquadra a maioria dos dicionários escolares brasileiros -, isto é, o que elucida os significados das palavras através de uma paráfrase definidora; e, cuja função serve à descodificação linguística. A função da recepção linguística de um dicionário reflete a estrutura do material em dois níveis; em nível macroestrutural, a seleção lexical da obra, e em nível microestrutural, a definição das palavras (FARIAS, 2009, p. 53-55); No primeiro caso, compreende a utilidade da seleção dos lemas arrolados no dicionário, assim a depender da seleção do vocabulário, os dicionários devem ajudar o estudante a ampliar o universo lexical. No segundo caso, o conjunto de informações do segmento da microestrutura precisa apresentar um comentário semântico que seja realmente elucidativo para o consulente, partindo do significante ao significado.</p>
FUNÇÃO DE PRODUÇÃO LINGUÍSTICA
<p>Durante a tarefa de produção linguística, os dicionários mais recomendados para ajudar nas demandas da atividade de produção textual são aqueles com propriedades onomasiológicas, os quais se organizam por meio de sinônimos, antônimos, itens lexicais reversos e imagens, cujos segmentos informativos servem à codificação linguística. Todos os dicionários de orientação onomasiológica tomam particularmente como princípio semântico, o significado - ou conceito - da palavra para ir em direção a um outro significado buscando um tipo de correlação semântica para o signo-lema. Conforme Brangel e Bugueño Miranda (2013), a maioria dos Dicionários Escolares do PNLD não costumam incluir segmentos informativos com uma orientação onomasiológica devidamente adequada ao público escolar, ainda que, incluídos, por falta de critérios gráficos para esse tipo de segmento esta informação do dicionário acaba sendo completamente descartável, principalmente aos estudantes dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Em relação a isto, os autores atribuem tal problema, ao fato de que, no cenário lexicográfico escolar</p>

brasileiro ainda não dispusemos de obras estritamente de caráter onomasiológico. Os autores revelam ainda que o arranjo das informações onomasiológicas encontradas nos DP do PNLD-Dicionários, costuma ser assistemático e complexo (não alfabético; através de imagens; famílias de palavras) e, em vista disso, pela falta de critério lexicográfico satisfatório, o consulente, em fase de alfabetização ou de consolidação da escrita, não consegue aproveitar eficazmente o conjunto de informações ali catalogados. Na análise realizada pelos autores (cf. Brangel e Bagueño Miranda, 2013) sobre o perfil de dicionários escolares do PNLD, justificam que o desenho tipográfico das obras do tipo 1 e 2, para os dias atuais, são de pouca utilidade a consulentes em que o nível de exigência linguística recobre, ao menos, o domínio da escrita.

Em relação às principais funções didáticas de um dicionário dessa estirpe, destacamos sua utilidade pedagógica, na resolução: de dúvidas ortográficas; de problemas de concordância e regência verbal ou nominal; de adequação linguística; do emprego de palavras no texto por meio de escolhas lexicais com relações sinônimas, antônimas, hiperonímicas/hipônimas etc.

Fonte: próprio autor, adaptação de Bagueño Miranda e Farias (2014)

O dicionário escolar, entre as diferentes obras lexicográficas em circulação no mercado, é a que mais fielmente representa, com total expressão linguística, uma dada língua. Isto porque propõe responder aos diversos anseios linguísticos de seus usuários ao longo de todo o percurso da Educação Básica. E, mais particularmente, no ambiente escolar, os dicionários se prestam aos serviços onerosos de seus autênticos usuários. Utentes esses que estão diariamente tentando superar as dificuldades a respeito da fixação ortográfica e semântica das palavras estabelecidas pelas convenções do sistema de uso da norma lexical vigente do português brasileiro.

Os dicionários escolares, vistos enquanto ferramentas da nossa língua, fazem-se em um ilustre recurso pedagógico de mediação para o desenvolvimento da competência de linguagem e do desempenho do aprendiz escolar. Subjacente ao pressuposto vygostskyniano, do qual o uso de instrumentos materiais e psicológicos

condicionam certa relevância para o amadurecimento do funcionamento psicológico superior, por terem a capacidade de interferir no desenvolvimento humano e fazer florescer os dispositivos cognitivos fundamentais das capacidades de linguagem, o material lexicográfico, cuja estrutura, extensão e funções são moldadas para servirem a toda atividade humana, constitui ferramentas auxiliares para potencializar esse funcionamento mental mais sofisticado.

A mediação é a capacidade de intervir no processo de aprendizagem. A fim de explicitar essa especificidade da intervenção pedagógica, Vygostsky (1989) enfoca os instrumentos materiais e a atuação do “outro” (do professor) como os elementos didáticos fulcrais que impulsionam o aprendizado do indivíduo. Para a abordagem sociocultural vygostskyniana, o processo de ensino-aprendizagem deve concentrar na “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) do aprendiz, que compreende a distância percorrida entre o nível real (determinado pelas capacidades já consolidadas pelo aprendiz) e o nível potencial (determinado por aquilo que o aprendiz já domina, mas que não é capaz de realizar individualmente sem a ajuda externa).

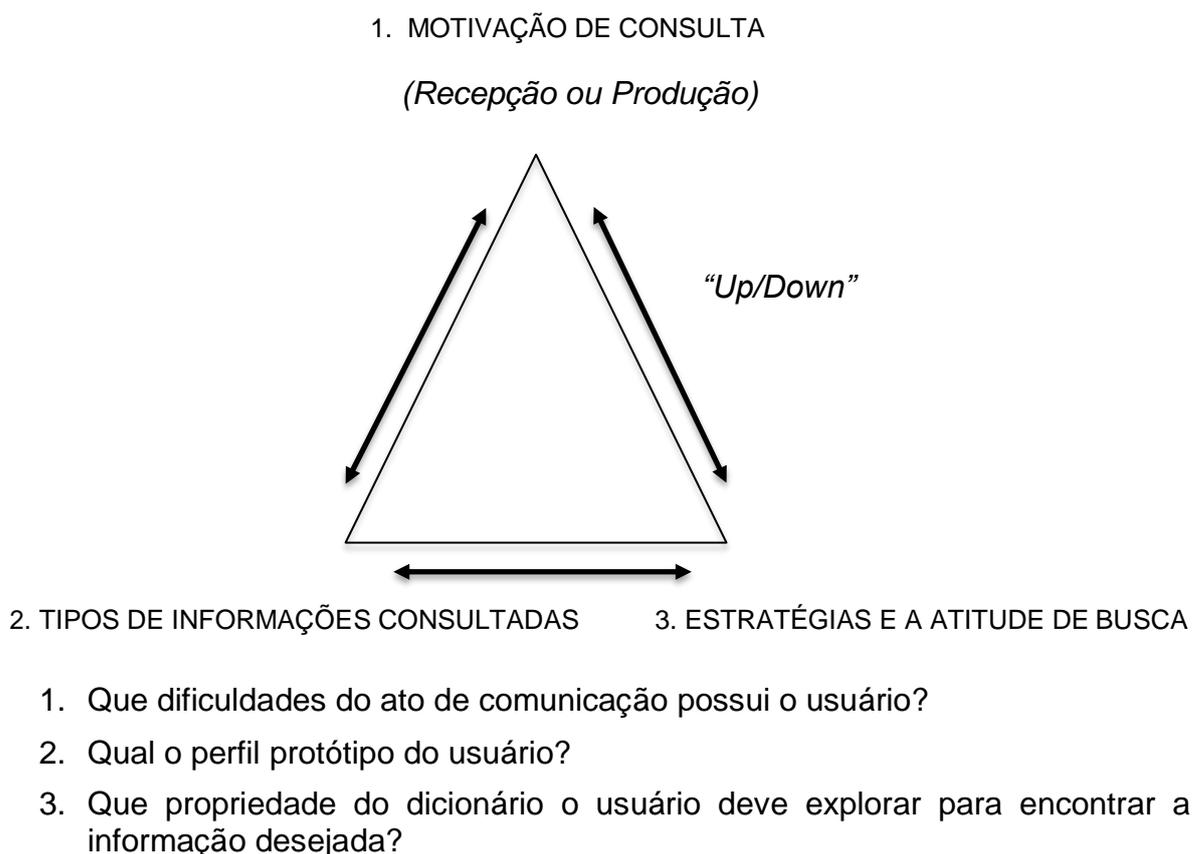
A zona de desenvolvimento proximal é ponto de interação entre os conhecimentos reais e potenciais de cada indivíduo, área que constantemente precisa ser consolidada por meio da interferência externa. Por conta disso, afirmamos ser os dicionários em sala de aula os instrumentos abalizadores para o aprendizado da língua escrita - conjuntamente com a ação do professor -, já que atuam diretamente no desenvolvimento da capacidade linguística e servem à resolução de problemas das zonas potenciais dos aprendizes.

Tendo no dicionário a força mediadora das atividades de letramentos na escola, e de maneira mais concreta levando em conta as diferentes categorias de dicionários escolares, fornecidas por meio da compra pública do MEC, podemos certamente, no atual contexto brasileiro, aspirar nessa ferramenta a um potencial didático para auxiliar o aluno a aprender uma língua em situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, torna-se inquestionável o papel dos materiais lexicográficos nas atividades de leitura e produção textual, em especial, o caráter interventivo que eles têm em ajudar os aprendizes a assimilarem os conteúdos curriculares, não apenas da disciplina de língua portuguesa, mas de outras áreas do currículo escolar.

Como descreve Tarp (2006, p. 297), os dicionários são “[...] ferramentas de uso concebidas para satisfazer tipos específicos de necessidades que apresentem tipos específicos de usuários em tipos específicos de situações”. Assim, o dicionário escolar ideal é aquele pensado para atender às necessidades específicas e estruturalmente desenhado às habilidades cognitivas dos estudantes. Avançando nessas considerações, na figura abaixo, resolvemos desdobrar as três coordenadas que, segundo Bugueño Miranda e Farias (2014), possibilitariam determinar o perfil de usuário e as necessidades básicas de consulta dos estudantes da Educação Básica.

Ilustração 4 – Parâmetros e critérios para o uso do dicionário escolar



Fonte: próprio autor, adaptação de Bugueño Miranda e Farias (2014, p. 215-231).

O modelo acima levanta questões essenciais sobre o uso do dicionário em contexto de aprendizagem. Por exemplo, que tipo de dificuldades vocabulares decorrentes do ato de comunicação (compreensão ou produção textual) apresenta o consulente antes da ida ao dicionário? Quem é o protótipo usuário? Como esse

usuário no momento da busca da informação desejada ativa estratégias próprias para otimizar o tempo de resolução da dúvida?

Na sala de aula, o uso do dicionário é motivado a partir das inúmeras dificuldades em atividades de leitura e escrita, jamais ao contrário. Como as diferentes práticas sociais letradas que envolvem o texto enquanto atividade discursiva nunca se darão no vazio, o uso do dicionário também não deverá ser de outra forma, uma vez que a atitude de busca está pulverizada de intencionalidades e é mobilizada a aspirar determinado objetivo específico.

Quem procura a forma correta de uma palavra no dicionário precisa adotar uma atitude de dúvida e de antecipação. Não se trata de uma dúvida "cega", mas que deve vir acompanhada do levantamento de alternativas para a antecipação de soluções. (MORAIS, 2008, p. 113-114).

Na ilustração, propomos situar no ápice da pirâmide as motivações que segundo uma abordagem funcional nos levariam a compreender os hábitos e os diversos interesses dos usuários durante o momento de busca no dicionário escolar, de modo que possa contribuir com implicações necessárias na escola quanto ao favorecimento de estratégias para o usuário e melhor aproveitamento didático do material pelo professor e pelo aluno.

É importante frisar que a adaptação aqui proposta se apoiou nas contribuições desenvolvidas por Bugueño Miranda e Farias (2014), que consideram os axiomas básicos para o desenho de dicionários destinado a fins escolares. Contudo, a atual proposta se diferencia em um pequeno aspecto, visa a subsidiar um escopo didático-metodológico a ser explorado em sala de aula.

Utilizamos a expressão *up/dow* (em inglês, *cima/baixo*) para representar a interseção de feixes de critérios de uso do dicionário proposta na triangulação, de modo que cada um desses axiomas básicos para a avaliação de consulta do dicionário escolar direcione a um mesmo ponto comum. Consideramos que uma divisão de três parâmetros permitiria, neste caso, responder a três questões essenciais: que motivo leva certo usuário-escolar a consultar o dicionário? Que informações o potencial usuário-escolar quer consultar e quais os conhecimentos linguísticos e habilidades

possui? Que estratégias de buscas são necessárias para facilitar este uso?

Se partimos da concepção de dicionário como ferramenta didática de apoio ao estudante, precisaríamos, afinal, primeiramente enfatizar em que nível de conhecimento linguístico esse possível usuário se encontra e identificar as habilidades cognitivas que já dominam, verificando a real adequação de uso aos quatro grupos de dicionários disponíveis na classificação do PNLD.

Um enquadramento taxonômico como esse poderia ser vantajoso e universalmente válido sobretudo para a adaptação de atividades específicas com vista a uma prática de letramento lexicográfico em sala de aula. O bom aproveitamento do dicionário escolar, todavia, advém da competência metodológica do professor, que tem, por excelência, o importante compromisso de ensinar o aluno a manejá-lo corretamente, desenvolvendo nele atitudes ativas de pesquisa em relação à busca de informações pontuais.

No que diz respeito à “motivação de consulta” em dicionários escolares, trabalhos da literatura especializada têm comprovado que os fatores que influenciam o comportamento de um potencial usuário a consultar ou não dicionários estão especificamente subordinados às dificuldades linguísticas apresentadas no ato de comunicação, ou seja, no momento da execução das diversas tarefas (de codificação e decodificação de palavras ou textos) propostas pelos programas de ensino da língua materna.

Em relação aos estímulos de consultas mais recorrentes pelos estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano), os estudos de Pires (2012) acenam para três principais tomadas de decisões que levam os estudantes a satisfazerem suas dúvidas no dicionário: (a) a verificação de hipóteses ortográficas, (b) a verificação de hipóteses de separação silábica e (c) a verificação de hipótese para elucidação dos significados das palavras.

Nesta fase escolar, Bugueño Miranda e Farias (2014) afirmam que os estudantes encontram-se em processo de alfabetização e desenvolvimento da língua escrita, acreditam que os dicionários do tipo I e II, voltados ao primeiro segmento do fundamental, deveriam manter o máximo cuidado com exageros de informações metalinguísticas, bem porque os autores as consideram desnecessárias para este

público-usuário em questão. Em relação aos estudantes do segundo segmento do fundamental (6º ao 9º ano), os trabalhos de Farias (2009) demonstraram, além das já assinaladas necessidades de consulta do grupo de usuários do tipo I e II, (d) a procura por informações metalinguísticas e (e) a indicação de marcas de usos. Desse modo, tipos de perguntas como quem é o usuário e por que usa o dicionário mereceriam estar explicitamente estabelecidas antes de qualquer atitude didática.

Sobre que tipo de “informações que o usuário procura” no dicionário, sem dúvida alguma, pode-se negar que, em primeiro plano, a maioria dos usuários aspira a solucionar imprecisões referentes às (ir)regularidades ortográficas da língua ou da significação das palavras (JACKSON, 2002, p. 76). No que se refere ao usuário escolar propriamente dito, o manejo do dicionário recobriria conhecer muito mais do que simples informações sobre os significados e representações gráficas de palavras, pois os conhecimentos lexicais que a escola impõe ao estudante vão muito além desses domínios, exigem noções de processos fonológicos, pragmáticos, gramaticais, colocacionais, entre outros. Assim, é a série que o estudante frequenta que determina as tarefas linguísticas que ele deve resolver com o dicionário (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2014).

Concebemos como tarefa linguística as atividades pedagógicas propostas pelos materiais didáticos e pelo professor. Qualquer ação desempenhada pelo estudante na escola se limita ao grau de conhecimento ou as habilidades cognitivas que ele domina - entende-se por habilidades o conjunto das capacidades humana que é adquirida em diferentes graus com base nos processos de ensino-aprendizagem. Em meio a tais ponderações, queremos afirmar que no processo escolar o indivíduo passa por diferentes ciclos de aprendizagens e em cada um deles haverá habilidades cognitivas a serem maturadas para que assim outras num estágio posterior obtenha o mesmo êxito, a aprendizagem ocorre num processo gradativo. Assim, numa concepção vygostskyniana, o avanço em determinadas atividades pelo aprendiz estará sempre diretamente associado ao nível de habilidade que ele dispunha antes de realizar uma nova tarefa.

Farias (2009) concorda que a definição do perfil do usuário atende a duas perspectivas: (a) as necessidades de informações e (b) as habilidades do consulente. As necessidades básicas de consulta ao dicionário estão intimamente atreladas, de

modo particular, às demandas curriculares de aprendizagem, primordialmente aos objetivos fixados pela progressão de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Os trabalhos de Pires (2012) e Farias (2009) têm efetuado a divisão dessas habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todo o período escolar, utilizando o princípio de utilidade da macroestrutura e microestrutura dos dicionários pedagógicos. Entre as necessidades de informações e demandas atreladas aos dicionários no âmbito da proposta do PNLD, destacamos as

i. demandas de consulta relacionadas aos dicionários do **Tipo 1**.

NÍVEL MACROESTRUTURAL:

- a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e superar as dificuldades ortográficas.

NÍVEL MICROESTRUTURAL:

- b) superar as dificuldades relativas à ortografia, separação silábica e de pronúncia;

ii. demandas de consulta relacionadas aos dicionários do **Tipo 2**.

NÍVEL MACROESTRUTURAL:

- a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e a superação das dificuldades ortográficas.

NÍVEL MICROESTRUTURAL:

- b) superar as dificuldades relativas à ortografia, separação silábica e de pronúncia;
- c) ampliar o domínio do vocabulário, o que também implica saber orientar o seu emprego (níveis sintático, fonológico, semântico e pragmático);

iii. demandas de consulta relacionadas aos dicionários do **Tipo 3 e 4**.

NÍVEL MACROESTRUTURAL:

- a) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras e orientar o seu emprego (níveis sintático, fonológico, semântico e pragmático);
- b) reconhecer a existência da variação linguística (decorrente de fatores diacrônicos, diatópicos, diastráticos e diafásicos);

- c) compreender fenômenos de derivação e flexão, e conseguir construir paradigmas a partir da análise de conjuntos de palavras formadas com os mesmos afixos ou que apresentem as mesmas desinências;
- d) identificar as famílias de palavras através da aplicação dos processos de derivação

NÍVEL MICROESTRUTURAL:

- e) superar as dificuldades relativas à ortografia e à separação silábica;
- f) superar as dificuldades relativas às irregularidades na flexão verbal e nominal;
- g) ampliar o domínio do vocabulário, o que implica oportunizar a aprendizagem de novas palavras, além de orientar o emprego do léxico (níveis sintático, semântico e pragmático): a. diferenciar situações de uso formal e informal da linguagem (oral e escrita) e conseguir adequar a linguagem utilizada a tais situações; b. identificar e analisar empregos figurados de palavras e expressões; c. escolher as palavras mais apropriadas em função do que se quer expressar, observando as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia.

A partir da conjugação desses dois fatores (motivação de consulta e necessidades de informação), é possível traçar o perfil de usuário e as demandas de habilidades exigidas na consulta (cf. HARTMANN; JAMES, 2001). As *motivações de consulta* estão associadas às dificuldades linguísticas que levam o aluno em determinada situação a consultar o dicionário. Já, por outro lado, as *necessidades de informações* envolvem o conjunto de dificuldades linguísticas a serem solucionadas pelo dicionário, e que, por dependência, demandam o domínio de habilidades *estratégica*¹³ pelos usuários para encontrar determinada informação na obra lexicográfica. As estratégias são as técnicas de manipulação dos dicionários (sendo dicionários físicos ou eletrônicos) que o professor a partir de uma pedagogia lexicográfica na escola precisa replicar para o aluno.

¹³ No Brasil, até o momento, inexistem indícios de estudos efetivos relacionados (efeito de) uso de estratégias de busca em dicionários monolíngues (BUGUEÑO MIRANDA, FARIAS, 2014; WELKER, 2008). Os tipos de estratégias empregadas na busca de informações são chamadas de *look-up strategies* (estratégias de pesquisa).

1.3.4 A INTERVENÇÃO DOS DICIONÁRIOS NAS ATIVIDADES DE ENSINO

Nos atuais estudos sobre aprendizagem da leitura e escrita, mostra-se cada vez mais evidente a estreita conexão entre conhecimento lexical e competência linguística-textual como os domínios importantes para o indivíduo conseguir participar das práticas letradas da vida pública e escolar. Assim, à medida que o vocabulário de um indivíduo se expande e se diversifica, mais capacitado ele se torna para interpretar ou produzir determinado gênero de texto e agir comunicativamente em contextos distintos. Para Bortoni-Ricardo (2007), a compreensão da leitura prescinde do conhecimento prévio do leitor ou ouvinte, que necessariamente é estocado em seu próprio conhecimento lexical, isto é, aquilo que ele armazena sob estoque de palavras em sua mente. Entretanto, conforme a autora argumenta:

[...] o ensino do vocabulário é um campo fértil ainda pouco explorado no Brasil e sugerir que um trabalho escolar sistemático, voltado para o aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo do conhecimento lexical dos alunos, pode contribuir para melhorar seus índices de compreensão de leitura (BORTONI-RICARDO, 2007, p. 106).

Em se tratando de produção textual, a história não pode ser outra, já que a competência textual envolve conhecimentos muito variáveis sobre o vocabulário, tais como: a precisão vocabular (que está diretamente relacionada com a adequação lexical e o domínio da ortografia), o domínio da significação das palavras e o domínio sintagmático e paradigmático do léxico.

A constituição do sentido textual depende das possibilidades de uso das palavras em um contexto real. Como destaca Finatto (2005, p.15), “[...] o léxico é tão importante e complexo que é capaz de identificar o falante, o gênero textual a situação comunicativa”. Sob o mesmo ponto de vista, o ato da seleção lexical na construção de um texto exige do produtor conhecer muito intimamente as palavras, pois uma boa formação textual também depende do conhecimento e da competência do falante em saber adequar o vocabulário corretamente às condições de produção, a dirigir com correção a um determinado interlocutor e a temática envolvida no gênero do discurso. No dizer de Bakhtin (2016):

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso,

isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; **consequentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero.** O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se as palavras. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, a palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos (BAKHTIN, 2016, p. 292-293, grifo nosso).

Segundo o autor, as palavras significam em seu contexto típico, com suas expressões, estilos e temas típicos, e não em estado de unidades isoladas da língua dicionarizadas. Assim, nos enunciados típicos (gêneros do discurso), a seleção do vocabulário refrata a identidade do gênero textual e sua vida particular. As escolhas lexicais mobilizadas em um gênero qualquer carregam as particularidades dos seus enunciados típicos. Isto não quer dizer que as palavras em estado de dicionário não têm nada a significar, na verdade estão ali em *status* de hibernação, neutras, em busca de uma expressão típica em um enunciado, que devemos de lá retirar com força e motivação, uma vez que “[...] os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 2016, p. 294). Portanto, são as escolhas vocabulares tomadas com total preeminência e discernimento que definem a competência textual do sujeito.

No ventre deste trabalho, vemos no dicionário uma espécie de chave em sala de aula para o aluno acessar o mundo da cultura escrita, pois o domínio do léxico garante a maior expressão dos falantes de uma sociedade. Se é então a competência lexical uma porta de acesso pleno ao mundo das práticas de leitura e escrita, quando e como o dicionário deve intervir no processo de aprendizagem? Sempre e todas as vezes em que for necessário o desenvolvimento da competência lexical. O dicionário, catálogo de informações sobre o vocabulário de uma língua, herda e perpetua os saberes da cultura escrita. Se estamos certos, sem dúvida, o contato diário e cada

vez mais frequente proporciona o desenvolvimento da consciência lexical e, por conseguinte, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita.

1.3.4.1 O USO DO DICIONÁRIO NAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE LINGUAGEM

O trabalho com dicionários nas atividades de compreensão de linguagem permite resolver várias das dificuldades relacionadas ao desconhecimento de palavras ou expressões de um texto, fora isso, no momento da leitura o uso do dicionário pode, em muitos casos, se tornar uma busca cega e interferir em nada. A riqueza de significados de uma palavra é incomensurável e, com o desenvolvimento da lexicografia moderna, hoje é possível que um material como o dicionário permita calcular quase todos eles. Para Antunes (2012):

Nas atividades de leitura, o uso do dicionário deve vir depois de um primeiro empenho do leitor para valer-se dos limites do texto e do contexto com o fim de identificar os sentidos atualizados. O dicionário viria para confirmar as suposições levantadas ou informar o que não foi possível prever nos primeiros cálculos da interpretação. De qualquer forma, não se deve perder o texto de vista. A procura no dicionário é de alguma informação pertinente a determinado texto, de maneira que o 'o possível sentido' tem que ser avaliado em referência ao ato da leitura. Todo esse jogo traz para o centro do cenário o leitor: é ele quem avalia e quem se decide por esse ou aquele sentido; evidentemente, conjugando seu conhecimento de mundo, a informação do dicionário e os limites do texto (ANTUNES, 2012, p. 146).

Os sentidos de uma palavra se atualizam com os textos por onde elas circulam, “[...] o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos” (LEFFA, 2000, p. 24). A leitura precisa ser encarada assim como fonte de construção de significados assumida pelo leitor e não pelo dicionário. Segundo Leffa (1996), há diversas concepções de leitura, que aqui propusemos destacar apenas três: a) o conceito de leitura com fim a extração do significado do texto, b) a leitura com objetivo de atribuir um significado ao texto e c) a leitura que envolve a interação entre esses dois polos, o leitor e o texto.

Para o autor, a primeira noção de leitura vincula o texto como cópia fiel da realidade, com sentido completo e definido, é cedido ao texto a centralidade do processo de compreensão e, nesse entendimento, os conhecimentos prévios que o leitor traz consigo até o momento da leitura são desconsiderados, de tal modo que nessa perspectiva de leitura não sobra espaço para o leitor construir seu texto autêntico mediante o processo de interpretação. Na segunda perspectiva de leitura, Leffa (1996) aponta que o texto é visto como uma sequência de lacunas, das quais o leitor necessitará preenchê-las com seus conhecimentos prévios de mundo a partir de uma atualização de sentido; essa noção de leitura põe o leitor em um papel vital, porém, de outra forma, ocasiona sérios riscos à leitura, pois na medida em que cada leitor partilha de experiências de mundo diversas, essas experiências podem validar compreensões incontroláveis ao texto, às vezes, proporcionando informações superiores ou inferiores de que precisam ou desautorizando as ideias originais do autor.

A terceira perspectiva, que se aproxima do nosso trabalho, situa o ato da leitura sob uma espécie de acordo entre leitor e o texto. Nessa, para Leffa (1996, p. 17), “[...] ler é interagir com o texto”, mediante o exposto, no processo de compressão textual o que de fato realmente importa, é conciliação de conhecimentos prévios do leitor com os dados do texto, apenas por meio desse choque que aconteceria a negociação de sentidos entre os dois polos do processo.

Para nós, os dicionários seriam as ferramentas adequadas que ajudariam os estudantes na tarefa de construção gradual e espontânea da interpretação; por meio deles os alunos podem verificar as construções de significados possíveis e as não possíveis, e, deste modo, respeitar as fronteiras e os limites das zonas da significação textual.

Se no momento da leitura o trabalho com dicionários possui uma finalidade caracteristicamente coadjuvante. Na expressão escrita, o papel a ele conferido é totalmente diferente. O dicionário é uma excelente ferramenta divulgadora da norma culta e do léxico em geral. Em vista disso, torna-se um instrumento valioso para solucionar problemas adjacentes ao processo da escrita e revisão textual. Geraldi (2012) afirma que durante a atividade de produção de texto, na escola, o material necessário para as aulas de práticas de análise linguística são: “[...] os Cadernos de

Redação dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas” (p. 63). Dada a importância do material lexicográfico como fonte de consulta para atividades de reescrita e revisão textual, realça-se sua tarefa protagonista na aprendizagem da língua escrita.

O domínio do léxico e da competência lexical são conhecimentos fortuitos para a boa constituição coerente e coesa de textos. O conhecimento lexical é indispensável para o caminho reflexivo da atividade de escrita, já que escrever envolve comunicar em uma situação concreta a um interlocutor concreto. Então, perceber tais fatores retóricos do discurso demanda acionar capacidades linguísticas, atitudes, valores e pontos de vistas de ordem do vocabulário a empregar no texto. Para Bezerra (2000), os parâmetros de textualização (objetivo do texto, contexto de produção e recepção, o papel e o contrato estabelecido entre o emissor e a audiência, a escolha do gênero textual, de conexões lógico-semânticas relacionadas a coesão e a coerência, os encadeamentos argumentativos etc.) implicam o monitoramento do vocabulário adequado às variedades de situações reais de usos da língua. Afinal, o texto é uma “[...] atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997). Como explica Bezerra:

Em relação à produção textual, ela requer uma seleção lexical adequada ao assunto explorado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, tendo em vista sua proficiência linguística, no entanto, para o aprendiz, ela se apresenta como desafiadora. (BEZERRA, 2000, p. 220).

Os desafios para o ensino da produção escrita são quase que inumeráveis, porém, acima de tudo, a seleção de palavras e sua consequente adequação ao gênero da comunicação escrita ou oral definem-se como o terreno mais arenoso na pedagogia de ensino da expressão linguística, em virtude da adequação vocabular possuir um caráter mais especificamente intencional do que mero intuitivo ou inconsciente. Se escrever é argumentar, então argumentamos com palavras. Escrever é ter intencionalmente o que dizer e saber como dizer. Ter o que dizer implica necessariamente selecionar o assunto, o tema, construir as opiniões, os argumentos e as contrarrazões; enquanto saber como dizer implica a seleção léxica e os tipos de registros mais adequados a cada cena de interlocução. Em razão disso, a escola

necessita emancipar as habilidades argumentativas conjuntamente com as habilidades vocabulares dos alunos, sem precisar fazer nem de uma nem da outra, atividades restritas e estagnadas.

Para Koch (2006), a intencionalidade destaca-se como o fator de ordem da coerência do discurso e critério de competência linguístico-discursiva do falante, em outras palavras, de estabelecer de forma adequada, no nível da coesão lexical, as marcas linguísticas necessárias às finalidades textuais e próprias aos contextos de comunicação.

O uso do dicionário - por oferecer sinônimos, antônimos, variantes etc. - favorece o amadurecimento da precisão vocabular e soluciona problemas de falta de massa léxica do usuário, em outros termos, auxilia o aprendiz a afinar os conceitos dos significados das palavras ou sanar as suas hesitações vocabulares, de modo que os ajustes e encaixes coesivos necessários à produção textual sejam feitos de forma a atender à eficácia da comunicação. Nesta perspectiva, o dicionário tem para a escrita uma face protagonista, possibilitando cada vez mais o aprendiz consolidar o sistema da escrita e entender a complexidade dos recursos textuais. Podemos dizer que um indivíduo com vocabulário limitado muito possivelmente terá dificuldades para expressar com facilidade a mensagem desejada, por certo, evidentemente também interagirá aos textos de seus eventuais interlocutores com discursos vagos e truncados; logo, neste caso, o dicionário poderia assumir essa função da comunicação compensando essa ausência vocabular. Como enfatiza Antunes (2012), no exercício da escrita, buscamos no dicionário:

[...] uma palavra que possa encaixar-se no quadro conceitual ou pragmático do que pretendemos dizer. Essa procura não parte do nada; parte, sim, de alguma hipótese que já temos em mente. Buscamos, na verdade, uma confirmação de nossa previsão, ou de outra escolha, a nosso ver, mais apropriada à combinação que vai entrar. Também aqui, o dicionário é instrumento, apoio para o 'sujeito' da decisão, que é aquele que está escrevendo (ANTUNES, 2012, p. 146-147).

Além disso, a nosso ver, o dicionário é uma excelente ferramenta para explorar a consciência lexical dos alunos e fazê-los reconhecer os usos do nosso léxico em uma perspectiva diacrônica da língua escrita, mas tal como imposta pela

norma padrão, sem escamotear a dimensão da linguagem oral e das diferenças dialetais. Para Dolz-Mestre (2016), entre os grandes desafios a serem superados no ensino de Língua Portuguesa em contexto brasileiro, encontra-se no quadro das práticas de letramentos de abordagem variacionista. Segundo os autores,

O ensino da Língua Portuguesa, como o de todas as línguas, deve fazer os alunos compreenderem que a fala e a escrita, para serem aceitas socialmente, precisam estar de acordo com as situações de comunicação. O desafio é poder apresentar essa diversidade de normas que regem os usos e os gêneros textuais, sem excluir, na escrita, por exemplo, as exigências ortográficas e permitindo a análise da legitimidade ou não da distância com os usos formais, padrão, em função das situações de comunicação e, no ensino da produção oral, sem proibir, por exemplo, os sotaques (DOLZ-MESTRE; SILVA HARDMEYER, 2016, p. 96).

Quando pensamos no trabalho com os dicionários e o léxico, conjugado às circunstâncias de produção textual, devemos ter em consideração dois aspectos: 1) entender que o emprego e domínio das variedades lexicais e da variante padrão precisa valorizar os contextos de circulação dos textos com vista à adequação linguística; nesse sentido: 2) os segmentos informativos e as descrições léxicas das obras lexicográficas devem ser exploradas ao máximo no momento de (re)escrita, atendendo o plano da coerência e da coesão textual.

Como podemos observar, se tomarmos o dicionário como megaferramenta de aprendizagem do léxico e do letramento, com o poder de intervir no texto do aluno, será sempre possível ter nesse instrumento um material didático como fonte autorizada de referência e pesquisa para o processo de ensino crítico da língua escrita.

1.4 LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO: O QUE É?

No ambiente escolar, ler e escrever representam duas das eminentes competências cognitivas a serem apropriadas pelos alunos e constituem sobretudo os laços essenciais da aprendizagem humana para conviver em sociedade. O foco de trabalho do professor é tornar o ensino da língua escrita ou oral voltado para a função humana e cidadã, de modo a integrar a pessoa no mundo dos letramentos. Uma

missão que exige do professor levar o sujeito-aprendiz a internalizar o funcionamento de uso da língua de sua comunidade. Tal trabalho requer empenho do profissional de línguas, pois é ele quem deverá despertar no aluno muitas das capacidades de comunicação, como a criticidade e a autonomia.

Erroneamente, a realidade escolar tem sido outra; nas atividades de leitura, o professor solicita aos alunos repentinas leituras sobre o mesmo texto acreditando em sua efetiva compreensão, não impondo desafio intelectual ao aluno frente ao processo de interpretação. Na escrita, exigem-se exercícios de preenchimento de lacunas, muitas das vezes tão óbvias quanto às respostas, de modo que não se pode tirar proveito dos mecanismos da linguagem e de seus recursos semânticos e expressivos. Além disso, na maioria dos casos, o professor não recomenda aos alunos usos de instrumentos didáticos como o dicionário para que possam por si mesmo melhorar sua qualidade da produção textual.

As motivações deste trabalho nasceram do contato diário em sala de aula, em que temos observado os muitos obstáculos de alunos do EF para conseguir superar o iletrismo e dominar as práticas de leitura e escrita como ação viva. Notamos que os estudantes – envolvidos nesta pesquisa – sentem-se totalmente inseguros para resolver determinadas tarefas linguísticas quando se deparam com situações que exijam uma expressão vocabular mais ampla e diversificada. Falta ou impropriedade vocabular que compromete seu acesso ao mundo das práticas de letramentos.

Tudo nos indica que o domínio insuficiente do léxico prejudica a qualidade da capacidade de uso da expressão oral e escrita do aprendiz. Consequentemente, isso tem a interferir no desenvolvimento do raciocínio lógico-argumentativo, da capacidade de comunicação e da aprendizagem da língua. Portanto, consideramos que não apenas o maior domínio do léxico, mas a precisa seleção vocabular pelo aluno necessita constituir função de ensino do professor em sala de aula.

Como temos destacado, o dicionário possui uma função didática importante na aprendizagem do léxico, dado o amplo banco de informações que fornece sobre os usos das palavras ou expressões de uma língua e seus sentidos. Desse modo, as páginas de um dicionário é, provavelmente, de longe o melhor local para, em sala de aula, explorar todos os fatos e fenômenos da linguagem. Com efeito, essa ferramenta

converte em “[...] uma obra de referência especificamente desenhada para as necessidades da prática didática de docentes e discentes de uma língua” (HARTMANN, 2001, apud BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008b, p. 130).

Notamos ainda um enorme preconceito e muitas crendices com relação ao uso de dicionários. Embora seja consensual toda sua valiosa utilidade, os dicionários continuam desprezados e é pouquíssimas vezes recomendado pelos professores nas aulas de língua materna, principalmente entre os que desconhecem ou ignoram as funções didáticas desse material. O reflexo desse cenário é a falta de conhecimento, somada à desconfiança do professor no dicionário. Segundo Pontes e Santiago (2009, p. 107), “[...] as crenças dos professores sobre dicionário influenciam as práticas de ensino voltadas para o uso desse instrumento em sala de aula”. Em nossa cultura escolar, a consulta ao dicionário é sinônimo de insipiência e atitude de uma pessoa ignorante ou inculta, tanto que quem o consulta se torna vítima de muitas acusações jocosas.

Dentre as principais crenças, preconceitos e mitos, no que concerne à utilização, a que mais têm a desqualificar o potencial didático do dicionário, evidentemente, origina-se no imaginário social de que a atitude de uso define a incompetência linguística ou intelectual do falante.

Originam-se dessa crença os clichês “o dicionário é o pai dos burros”, “o dicionário é amansa burro”. Tais expressões apontam para um forte preconceito contra o dicionário e contra quem o usa, em sentido inverso ao que Nascimento (2002) lucidamente retruca: “paradoxalmente, são os doutos da língua e da linguagem os que mais se utilizam do dicionário”. Para confirmar isso, Costa (1996) informa ter o escritor Carlos Drummond de Andrade o hábito de consulta tão frequente ao dicionário, que fazia isso com “mão diurna e noturna, num exercício para a conquista da visão do homem e do mundo” (PONTES E SANTIAGO, 2009, p. 116).

Paradoxalmente às velhas crendices, a manipulação de dicionários é atividade de gente culta e sábia:

Para usar o dicionário temos que ser "sabidos"! Na verdade, precisamos ter uma série de conhecimentos para poder ter acesso às informações ali organizadas. Só à medida que vamos nos tornando mais e mais letrados podemos usufruir adequadamente do que um dicionário tem a nos oferecer (MORAIS, 2008, p. 112).

Considerando o conjunto de ensinamentos e a porção de conhecimentos que o professor pode explorar com um dicionário, torna imprescindível sua utilidade enquanto instrumento de apoio ao estudante que se encontra em fase de internalização do sistema de escrita. Portanto, dada a diversidade de obras lexicográficas de diferentes tipos e títulos, assim como a complexidade de informações contidas em seu escopo léxico, o dicionário merece ser tomado como alvo de sistematização didática em sala de aula para enriquecer o capital lexical dos estudantes, o que compreenderia promover dentro do contexto escolar projetos de letramentos voltados especificamente à “educação lexicográfica”, de modo que contribua, em aspectos positivos, para seu íntegro aprendizado da língua.

O termo letramento, conforme tem sido empregado – e conforme devemos tomar aqui - para designar o conjunto de ações incorporada pela escola no intento de desenvolver as competências de leitura e escrita dos estudantes, compreende também “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social como consequência de se ter apropriado da escrita e das suas práticas sociais” (SOARES, 2001, p. 15). Um indivíduo letrado é, então, aquele que possui a qualidade necessária para participar ativamente da vida social de seu grupo, conseguindo cumprir com os objetivos sociais da escrita. Street (1984) apresenta uma visão social de letramento propondo uma concepção ideológica de ensino capaz de romper com os modelos autônomos existentes de aprendizagem que direcionam os conhecimentos ensináveis apenas para o saber da instituição educacional. Segundo o autor, a escola deve ser a principal “agência de letramento”, mas não apenas a única. Todavia, conceber o letramento como objetivo de ensino no contexto escolar implica assumir a concepção de ensinar uma prática social de leitura e escrita.

Para Kleiman (2010), um projeto de letramento constitui:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2010, p. 238).

O sentido da leitura no dicionário volta-se sempre para a busca de uma informação vantajosa, pois vamos ao dicionário para concluir hipóteses já levantadas anteriormente em outras atividades de leitura. Desta forma, o principal objetivo da leitura no dicionário é ler para obter uma informação acerca do vocabulário da língua.

Podemos afirmar que este tipo de leitura caracteriza-se por ser muito seletiva - à medida que deixa de lado grande quantidade de informação como requisito para encontrar a necessária -, por sua rapidez, quando se "passa os olhos" pela informação não relevante, e por ser, ao mesmo tempo, muito minucioso, quando se encontra o que se busca. Assim, o fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos consciente disso e, ao mesmo tempo, oferecer ocasiões significativas para trabalhar aspectos de leitura como a rapidez, muito valorizados na escola (SOLÉ, 1998, p. 92-93).

A leitura no dicionário engloba a agilidade e automação de pesquisa, habilidades que, sobretudo, demandam treinar o aprendiz para a aprendizagem de estratégias de buscas de informações, bem como de outros conhecimentos diversos envolvidos na consulta do dicionário. Como destaca Kleiman (2005), um projeto de letramento concentrado no domínio de uma prática precisa assegurar a mobilização de diversos conhecimentos por parte dos aprendizes. Nesse sentido, a prática de letramento escolar implica "[...] um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10).

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastantes complexos (BRASIL, 1997, p. 87).

O dicionário como objeto de estudo sistemático em sala de aula necessita estar pautado prioritariamente dentro de uma postura pedagógica composta por três objetivos essenciais:

- Promover a proficiência lexicográfica dos estudantes e a maior familiarização de uso do dicionário;
- Desenvolver o automatismo e o manejo por meio do ensino de estratégias de consulta, mostrando como resolver inúmeras dificuldades linguísticas de uso da língua, com a intervenção ativa do dicionário;
- Proporcionar a educação linguística na escola, ao valorizar a diversidade sociolinguística dos falantes incentivando o respeito da cultura local, ao mesmo tempo em que ressalta-se o prestígio da norma culta (cf. BAGNO; RANGEL, 2005; DANTAS, 2014).

O letramento lexicográfico, conforme tem sido empregado nesta pesquisa, entende-se enquanto o campo de investigação da pedagogia lexicográfica em torno da exploração didática de dicionários em contexto de ensino-aprendizagem do vocabulário. Segundo Prado Aragonés (2001, p. 210), “[...] embora as autoridades educativas recomendem, desde cedo, o uso de enciclopédias e dicionários para que o aluno busque informações e resolva dúvidas na compreensão de textos, não oferecem orientações metodológicas de como fazê-lo”. De acordo com Hartmann e James (2001), as discussões no campo da Lexicografia Pedagógica põem em relevo um conjunto de atividades voltado para o desenho, a compilação e a avaliação, mas também ao uso de dicionários pedagógicos.

Para Welker (2011), em geral, a Lexicográfica Pedagógica brasileira “vai bem” e tem avançado a partir da colaboração dos lexicógrafos, metalexicógrafos, editores e com o envolvimento indireto de seus usuários. Porém é importante também não ignorarmos, nesse desenvolvimento, a participação indireta dos professores, os quais têm um papel central de ajudar o usuário a extrair o máximo proveito do material lexicográfico que tem em mãos, sendo os verdadeiros responsáveis pela execução final deste projeto de aprendizagem. Contudo, para Krieger (2005), apesar do reconhecimento unânime das funções didáticas do dicionário, o professor “[...] não está aparelhado para explorar a riqueza de informações linguísticas constantes no dicionário e tampouco recebe orientações para escolher o dicionário mais apropriado a seu projeto pedagógico” (KRIEGER, 2005, p. 101).

Por tudo isso, podemos concluir que os dicionários são objetos de

aprendizagem para além de consulta de tira-dúvidas, mas um material em que temos o potencial para obter verdadeiros aprendizados sobre a língua. Por isso, torna-se uma fonte quase que inesgotável de utilidades com objetivos eminentemente didáticos para serem manuseados em todas as aulas, ultrapassando os limites da escola, uma vez que refletem práticas concretas da cultura de uma sociedade.

1. LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO: COMO SE FAZ?

No Brasil, a quantidade de metodologias e pesquisas acerca da aplicação de dicionários escolares monolíngues em determinadas situações de aprendizagem são quase que, completamente, escassas (WELKER, 2006, p. 237). Quanto às pesquisas que procuraram entender o efeito da utilização de certos tipos de dicionários em algumas tarefas, destacam os estudos de Araújo (2007), Coura Sobrinho (1998), Conceição (2004), Durão e Zacarias (2007), Ernst-Martins (2003), Höfling (2006), Leffa (1991b) e Loguercio (2007). Assim, esses trabalhos que limitam seus estudos em torno do emprego de determinados dicionários em uma atividade, quer saber:

[...] em que medida a utilização de dicionários – mais exatamente, de certos tipos de dicionário ou de determinadas obras – melhora ou piora o desempenho do usuário. Frequentemente estuda-se também a influência de certos componentes (por exemplo, definições ou exemplos). Somente com base nos resultados de tais pesquisas deveria ser afirmado o uso de dicionários – em determinada situação – é vantajoso ou prejudicial (WELKER, 2008, p. 10-11).

Os estudos empíricos, mencionados no parágrafo anterior, circunscrevem-se a obras bilíngues ou monolíngues direcionadas a estudantes brasileiros aprendizes de uma língua estrangeira. Em contraposição, pesquisas sobre o emprego de dicionários monolíngues em uma tarefa específica ou situação peculiar para falantes nativos de língua portuguesa estão escassas em nosso país, segundo Welker (2008).

Segundo Welker (2008), para verificar o potencial uso de dicionários em sala de aula, é necessário executá-lo a partir de uma determinada tarefa específica, envolvendo, por exemplo, na compressão de um texto, na produção ou revisão textual, na tradução etc. Para tal procedimento, precisa-se selecionar um grupo de usuários

com semelhantes habilidades linguísticas e características de consulta.

Assim, uma pesquisa empírica cujo objetivo será analisar o efeito de uma categoria de dicionários a um grupo de aprendizes descrevendo seus efeitos na aprendizagem, como a que se enquadra a proposta metodológica desta pesquisa (WELKER, 2008, p. 11), pode se constituir de três maneiras diferentes:

(1) em um momento, os estudantes devem procurar resolver determinada tarefa, uma vez sem, e outra vez com dicionários; ou

(2) podem-se dividir os participantes em dois grupos ou mais, alguns trabalhando com dicionários e outros sem; ou

(3) com base neste mesmo método, podem-se utilizar dicionários de vários tipos.

Há, segundo o autor, sete diferentes tipos de elementos necessário que o pesquisador precisa proporcionar para a construção de um ambiente agradável para observar o impacto de um dicionário na aprendizagem:

Quadro 12 - Elementos caracterizadores para pesquisas envolvendo o uso de dicionários escolares

- o lugar da utilização: no seu próprio país ou no exterior;
- o local: na sala de aula; fora da sala de aula;
- o tipo de usuário (e suas respectivas habilidades linguísticas): criança, adulto, aprendiz iniciante/intermediário/avançado;
- o tipo de dicionário: monolíngue, bilíngue, “semibilíngue” (pouco informativo ou mais informativo), especializado, eletrônico;
- a língua: proximidade entre língua materna e língua estrangeira;
- a habilidade de uso do dicionário (o usuário recebeu alguma instrução ou não?);
- o tipo de situação de uso: compreensão de leitura; redação; tradução; versão;

compreensão auditiva; produção oral; aprendizagem do vocabulário;

Fonte: Adaptação nossa coletada em Welker (2008, p. 1-17)

Nessa proposta de letramento, os elementos caracterizadores do quadro acima atuam não apenas como artifícios para o pesquisador desenvolver sua metodologia científica de trabalho com dicionários, mas servem simultaneamente como uma espécie de laudo para o professor preparar seu plano pedagógico de aprendizagem, diagnosticar as dificuldades linguísticas da turma e atuar sobre suas fragilidades com a intervenção ativa dos dicionários.

2. METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÕES DO LOCAL E DO CONTEXTO DA PESQUISA

A respectiva pesquisa envolve o uso de dicionários pedagógicos enquanto ferramenta didática para a aprendizagem do léxico, no sentido de aproximar o aluno daquilo que lhe serve como veículo de comunicação. Portanto, este trabalho teve como ambição maior, proporcionar aos estudantes momentos significativos para despertar a consciência de uso do vocabulário e levá-los a explorar os principais fatos e fenômenos da língua, ao mesmo tempo em que se buscou mostrar a verdadeira utilidade de uso do dicionário nas atividades de linguagem do dia a dia.

Essa ação interventiva, em sala de aula, insere nos quadros das atividades obrigatórias para a conclusão dos créditos do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como forma para a obtenção do título de Mestre. O curso de pós-graduação é vinculado à Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no campus de Cornélio Procópio. A pesquisa também abrangeu as atividades científicas do GruPEL (Grupo Paranaense de Estudos do Léxico).

A instituição de ensino escolhida pelo pesquisador, a Escola Municipal “Maria da Conceição Kasecker”, atende a estudantes das cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, está localizada no município de Nova Santa Bárbara, cidade da região Norte Pioneira do Estado do Paraná. O estabelecimento de ensino faz parte de área urbana e, desde 2012, presta serviços educacionais em período integral à comunidade local. A escola funciona nos três turnos e conta anualmente com o fluxo de 120 estudantes. No município há, além desta, outra escola municipal.

O grupo de participantes selecionados para o estudo foi uma turma de 5º ano de Ensino Fundamental. As aulas das disciplinas de língua portuguesa ocorriam em período matutino. O perfil identificado da classe era de alto nível de indisciplina; na turma os alunos denotavam dificuldades de relacionamento interpessoal com os colegas, apresentando vários problemas de aprendizagem e tanto outros

psicoeducacionais.

Para este estudo, foram utilizadas 8 (oito) aulas semanais da disciplina de língua portuguesa, sendo todas referentes à grade curricular da escola de período em tempo integral. A intervenção pedagógica decorreu no 4º bimestre do ano letivo de 2018, período que compreende 01 de Outubro a 15 de Dezembro. A execução da pesquisa exigiu o tempo médio de dois meses e meio, que, no total, contabilizaram 80 horas/aulas.

Embora entendamos que o tempo destinado à aplicação das atividades tenha ocupado um intervalo ligeiramente curto para a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador, não houve, nesse caso, dificuldades iniciais para diagnosticar as habilidades linguísticas dos usuários já que o próprio professor foi o sujeito investigador e, portanto, conhecia os estilos e ritmos de aprendizagem dos seus informantes.

Assim, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), objetiva provocar mudanças no ambiente investigativo e envolve o registro estruturado do próprio investigador que os interpreta; é colaborativa e propõem ação-reflexão-ação. Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, pois busca a análise interpretativa dos dados coletados das experiências rotineiras que visam a “[...] construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

2.2 DICIONÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Para garantir a coerência teórica e metodológica desta pesquisa, seguimos os preceitos da lexicografia pedagógica, que orienta o uso de determinadas categorias de dicionários a um grupo específico de público-escolar. Dessa forma, para corresponder ao perfil de usuários de 5º ano do Ensino Fundamental, foram selecionados oito diferentes títulos de dicionários, todos pertencentes à classe de obras do tipo 2. A seguir, destacamos os títulos consultados ao longo da pesquisa.

Dicionário do tipo 2 – voltados a alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental:

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário ilustrado de português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]
- BORBA, Francisco S. **Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]
- BRAGA, Rita de Cássia Espechit; MAGALHÃES, Márcia A. Fernandes. **Fala Brasil: dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]
- GEIGER, Paulo (org.). **Caldas Aulete - Dicionário escolar da língua portuguesa: ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]
- MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]
- SARAIVA, Kandy S. de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. **Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

Esses dicionários escolares, ofertados pela proposta lexicográfica do PNLD/Dicionários de 2012, são monolíngues e atendem ao universo léxico de estudantes nativos brasileiros.

2.3 PERFIL GERAL DOS ALUNOS SEGUNDO A PROVA BRASIL (INEP)

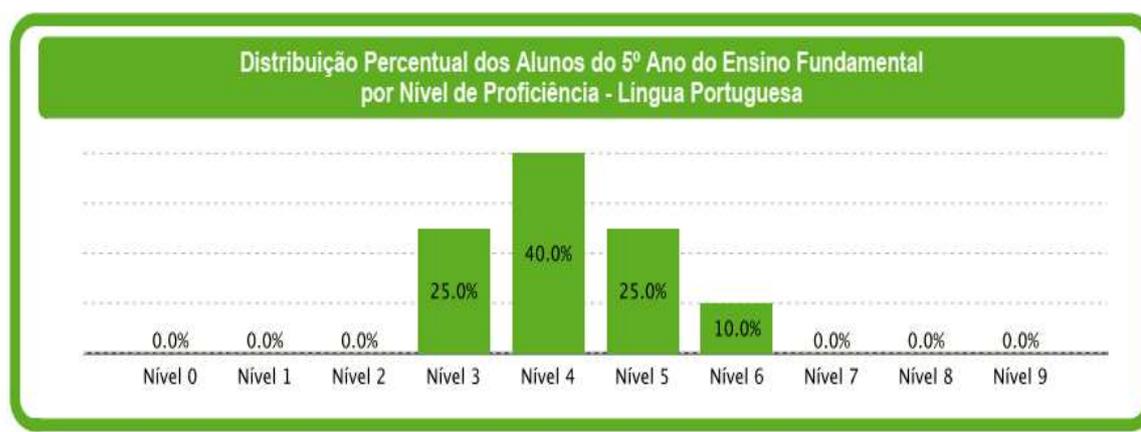
A idade escolar dos sujeitos participantes da pesquisa compreende entre 10 e 13 anos. A origem social das crianças e adolescentes da escola, em grande quantidade, é da zona urbana, entretanto, há também alunos oriundos do meio rural. A turma envolvida na intervenção é composta por 19 (dezenove) alunos. No momento da pesquisa, foi possível contar com a colaboração efetiva de todos os membros.

Para descrever os níveis de capacidades linguísticas de nossos participantes e conseguir projetar um parâmetro das habilidades linguísticas, entre as quais eles já dominavam ou que deveriam dominar em termos de competência lexical, no nosso trabalho decidimos, além dos saberes do professor-pesquisador sobre a

turma alvo da intervenção, recorrer também aos resultados dos descritores de desempenhos anteriores da Prova Brasil de Língua Portuguesa, que foram obtidos diretamente da nota IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2015. Foi por intermédio da coleta de informações no portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que conformamos delimitar o nível de conhecimento do eventual usuário do dicionário e a “complexidade local” dos estudantes, e, depois, nesse sentido, ter uma visão das características gerais do aproveitamento insuficiente dos alunos da escola em temas que enfocam o léxico, resultantes das dificuldades ou a falta de domínio vocabular.

No instrumento de avaliação do INEP, cada descritor envolve um complexo de conhecimentos e habilidades mentais a que os estudantes precisam se mostrarem aptos. Os descritores estão elencados em seis macrotópicos (procedimento de leitura; implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciador na compreensão de texto; relações entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística) que descrevem a dimensão das habilidades das quais os alunos deverão dar conta no processamento do texto. Conforme o gráfico do INEP abaixo, os alunos obtiveram níveis de inaptidões em cinco dos nove itens dos descritores da avaliação, com exceção do nível 0, já que a prova de 2015 não apresentou itens que avaliassem as habilidades deste nível.

Gráfico 1 – Percentual de desempenho da Escola na Prova Brasil de 2015



Fonte: INEP (2015)

Diante da obtenção dos dados, o nosso critério para tratar as informações e analisar o boletim de desempenho concernente ao estabelecimento foi selecionar apenas os descritores em que os níveis de proficiência em leitura dos estudantes do 5º ano apresentavam como inferiores. Com isso, identificamos oito, entre os dez níveis insatisfatórios dos descritores da avaliação atrelados ao domínio do léxico. A seguir, apresentaremos esses descritores que serão aqui destacados e discutidos.

Nos resultados do descritor do nível 1, 2, 7, 8 e 9, cujos percentuais de rendimento dos alunos na escala de proficiência destacaram 0,0% (zero vírgula zero por cento), isto é, totalmente insuficiente. Os itens relacionados à competência lexical destacados foram os a seguir (INEP, 2015):

1. Itens relacionados ao “macrotópico” **procedimentos de leitura**, cujo aluno não é capaz de:
 - Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios.
 - Identificar o tema de um texto.
 - Localizar informação explícita em contos.

2. Itens relacionados ao “macrotópico” **coerência e coesão no processamento do texto**, cujo aluno não é capaz de:
 - Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
 - Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.

3. Itens relacionados ao “macrotópico” **relação entre recursos expressivos e efeitos de sentidos**, cujo aluno não é capaz de:
 - Reconhecer sentido de locução adverbial em fábulas e contos.
 - Reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

4. Itens relacionados ao “macrotópico” **variação linguística**, cujo aluno não é capaz de:
 - Identificar elementos ou as marcas linguísticas que evidenciam o locutor do texto.

Nos resultados dos descritores do nível 6, cujos percentuais de rendimento dos alunos na escala de proficiência destacaram em 10% (dez por cento), isto é, insuficiente ao desempenho esperado. Os itens relacionados à competência lexical destacados foram os a seguir (INEP, 2015):

1. Itens relacionados ao “macrotópico” **procedimentos de leitura**, cujo aluno não é capaz de:
 - Identificar informação explícita em letras de música e contos.
2. Itens relacionados ao “macrotópico” **coerência e coesão no processamento do texto**, cujo aluno não é capaz de:
 - Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.
3. Itens relacionados ao “macrotópico” **relação entre recursos expressivos e efeitos de sentidos**, cujo aluno não é capaz de:
 - Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.
 - Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Nos resultados dos descritores do nível 3 e 5, cujos percentuais de rendimento dos alunos na escala de proficiência destacaram em 25% (vinte e cinco por cento), que é considerado suficiente ao desempenho, mas inferior ao estimado. Os itens relacionados à competência lexical destacados foram os a seguir (INEP, 2015):

1. Itens relacionados ao “macrotópico” **procedimentos de leitura**, cujo aluno não é capaz de:
 - Localizar informação explícita em contos e reportagens.
2. Itens relacionados ao “macrotópico” **coerência e coesão no processamento do texto**, cujo aluno não é capaz de:
 - Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.

Em resumo, nos descritores observados referentes ao macrotópico 1. Procedimentos de leitura, os descritores correlatam a baixa proficiência em leitura dos

estudantes da escola, em principais atividades, tais como: para localizar informações explícitas em textos e identificar seu tema ou assunto. Nesses itens, a complexidade das tarefas requer do aluno identificar palavras ou expressões para que no momento da leitura esses elementos impliquem a compreensão global do texto (INEP, 2015). Esses procedimentos envolvem o domínio sobre o vocabulário do texto, que, por sua vez, define o tema ou assunto; mas também a competência de inferir sentidos de palavras. Inferir é aventurar nas pistas linguísticas deixadas pelo texto, mas os dicionários oferecem igualmente muitos rastros semânticos das palavras e de seus contextos. Defendemos aqui a utilidade do dicionário - dada sua polissemia - em contribuir como ferramenta para sugerir pistas semânticas sobre as palavras, permitindo ao aluno construir sua leitura fiel. Como lembra Leffa (1996), o sentido nunca está preso no texto, mas vem também da palavra última do próprio leitor. Concentrar o processo de inferência apenas em marcas linguísticas colocadas pelo texto é destituir o próprio conhecimento de mundo que o leitor carrega de sua realidade, o qual, indiscutivelmente, os dicionários visam a assegurar aos leitores com universo enciclopédico muito escasso.

Assim, tomando o conjunto de habilidades de leitura em cada macrotópico, a seguir destacados: coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentidos; variação linguística, no que foi possível observar com a análise dos resultados apontados pelos descritores de desempenhos da escola, é que os estudantes demonstram claramente dificuldades para estabelecer relações entre partes de textos, quando solicitados a identificar as repetições ou substituições de itens lexicais que contribuem com a progressão temática e do assunto; também não são capazes de identificar efeitos de sentidos diversos decorrentes de escolhas lexicais em vários gêneros textuais; bem como não são capazes de perceber as marcas linguísticas decorrentes do uso de variantes lexicais que evidenciam o locutor de um texto (INEP, 2015). Nesses aspectos, concluímos que muitos dessas dificuldades são conseqüentes da insuficiente consciência lexical dos estudantes e da falta de reconhecimento do papel estruturante que as palavras exercem sobre o texto. Como avaliamos, os parâmetros de dificuldades dos alunos da turma envolvem especialmente o domínio do léxico e a capacidade de percebê-lo no nível textual.

A Prova Brasil, como já foi dita em seção anterior, tem como meta avaliar a

proficiência especificamente em leitura dos estudantes brasileiros. Apesar de nosso propósito de pesquisa não dirigir exclusivamente ao trabalho com a leitura, os conhecimentos acerca dos níveis de proficiência em produção textual da declarada turma foram diagnosticados pelo próprio professor-pesquisador.

Sendo assim, a vivência do professor em sala de aula, somada à coleta de informações do IDEB, permitiram a nós delimitar as habilidades linguísticas dos participantes deste estudo. Eis que, com essas conclusões, conseguimos detectar os conhecimentos necessários a serem ensináveis para que posteriormente o professor-pesquisador pudesse, a partir deles, então, pensar em intervir diretamente com os dicionários sobre as dificuldades traçadas nessas conclusões.

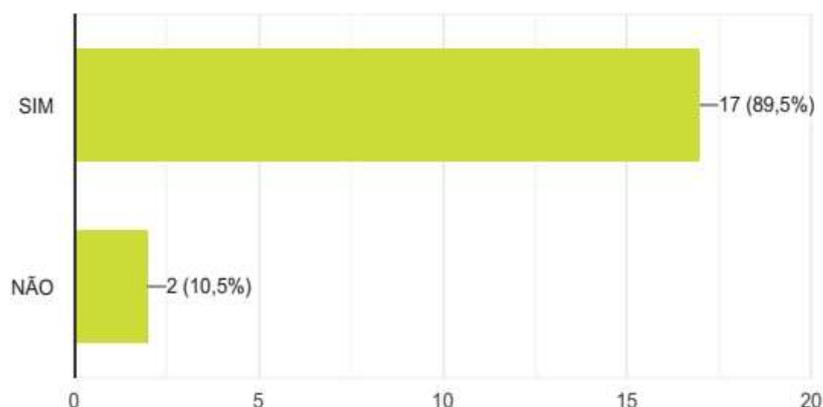
2.4 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LEXICOGRÁFICA DOS PARTICIPANTES

Para ampliar nosso entendimento sobre o perfil dos participantes da pesquisa, procuramos detalhar as habilidades de consulta e o nível de conhecimento dos alunos acerca do dicionário. Para isso, como instrumento fonte para a coleta de dados, aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas, com objetivo de avaliar a proficiência lexicográfica dos estudantes. No inquérito, as perguntas pretenderam descobrir qual o nível de proficiência de consulta da turma e, com base nesses dados, construir futuramente atividades para aprendizagem de uso do dicionário com vista a desenvolver a competência lexicográfica necessária. O teste com treze perguntas foi divulgado eletronicamente e ficou disponível em Setembro/2018, mês anterior ao momento da intervenção. No período, os alunos tiveram que se deslocar ao laboratório de informática da escola para respondê-lo sem envolvimento do professor-pesquisador.

Na análise dos dados, conforme o gráfico em destaque, 17 (dezessete) dos informantes entrevistados afirmaram conhecer ou saber o que é exatamente um dicionário.

Gráfico 2 - Inquérito 1: você conhece ou sabe o que é um dicionário?**1. VOCÊ CONHECE OU SABE O QUE É UM DICIONÁRIO?**

19 respostas

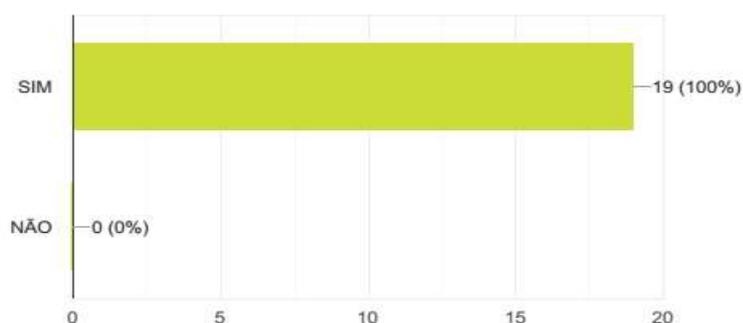


Fonte: próprio autor

Dois 2 (dois) entrevistados alegaram nunca ter manuseado ou ter sido orientado na escola sobre que tipo de livro é realmente esse material didático e os objetivos que possuem. No terceiro inquérito, foi perguntado se os professores usavam os dicionários no dia a dia. Os dezenove informantes responderam que sim, inclusive os dois entrevistados que destacaram nunca na vida ter sido informado, conforme atesta o gráfico.

Gráfico 3 – Inquérito 2: na escola, os professores usam o dicionário?**3. NA ESCOLA OS PROFESSORES USAM O DICIONÁRIO?**

19 respostas



Fonte: próprio autor

Como aponta o gráfico, os professores, mesmo adotando os dicionários como fonte de suas consultas diárias em sala de aula, não ajudam o aluno manipulá-los. Na pergunta seguinte, foi solicitado aos alunos que escrevessem o que era possível encontrar em um dicionário. Como está assinalado no próximo gráfico, um entrevistado não soube responder - o que compreende ser o que afirmou nunca ter ouvido falar em dicionários. Os dezessete entrevistados responderam serem os dicionários livros onde encontramos: ["nomes que nós não sabemos"], ["...palavras que se encontram em prova"], ["palavras que responde duvidas e perguntas"], ["palavra que agente não sabe"], [palavras com respostas diferentes e que tem o mesmo significado]; ["os significados das palavras"], ["palavras que a gente não sabe de escrever"] etc.

Gráfico 4 - Inquérito 3: o que é possível encontrar em um dicionário?

4. O QUE É POSSÍVEL ENCONTRAR EM UM DICIONÁRIO?

19 respostas

NAO SEI
palavra com respostas diferentes e que tem o mesmo significado
zumba
AS PALAVRAS QUE A GENTE NAO CONHECE
PALAVRA QUE AGENTE NÃO SABE
OS SIGNIFICADOS DAS PALAVRAS
ENCONTRAR PALAVRAS QUE SE ENCONTRA EM PROVA
RESPOSTAS
RESPOSTAS PARA QUE VC NAO SABE
PALAVRAS QUE RESPONDE DUVIDAS E PERGUNTAS
NOMES QUE NOS NÃO SABEMOS
PALAVAS NOVAS
TODO TIPO DE PALAVRAS
MUITAS RESPOSTAS E PALAVRAS
PALAVRAS
PALAVRAS QUE VOCE NÃO CONHECE
MUITAS COISAS
PALAVRAS QUE A GENTE NÃO SABE DE ESCREVER

Fonte: próprio autor

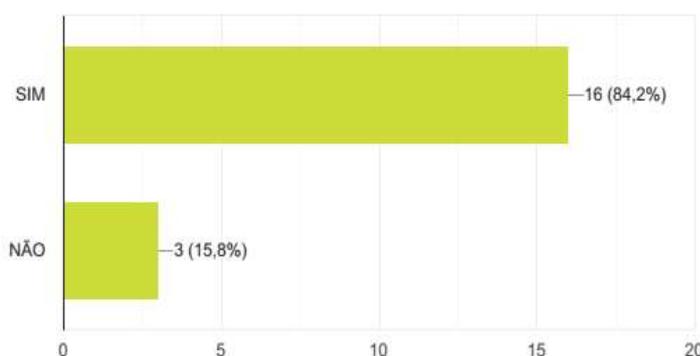
As respostas dadas retratam a visão genérica que os alunos apresentam sobre os dicionários, como se atendessem apenas a dois objetivos únicos e específicos: informações semânticas ou ortográficas. Essa cultura escolar é um paradigma que necessita ser desconstruído, porém, para tanto, o professor precisa desde as séries iniciais não somente ensinar o aluno usar o dicionário corretamente, mas ajudá-lo a ampliar sua consciência lexicográfica sobre suas múltiplas utilidades e funções, já que tais materiais carregam diversas informações sobre o léxico de uma língua, além dessas destacadas pelos informantes.

No sétimo inquérito, perguntamos se os professores da escola procuravam ensiná-los a dominar o dicionário. Como destaca o gráfico a seguir, dos dezenove informantes, três disseram não, e dezesseis afirmaram que sim, o que comprova nossa afirmação anterior de que o professor, mesmo explicando ao aluno a natureza desse material, talvez, sequer está preparado plenamente para a tarefa ou não o toma como objeto alvo de estudo e sistematização na sala de aula, procurando explorar todas as suas peculiaridades.

Gráfico 5 - Inquérito 4: o professor da disciplina indicada ajuda você a usar o dicionário?

7. O PROFESSOR DA DISCIPLINA INDICADA AJUDA VOCÊ A USAR O DICIONÁRIO?

19 respostas



Fonte: próprio autor

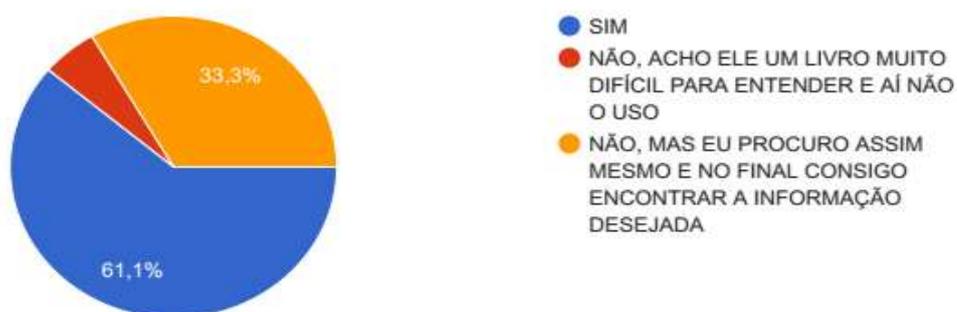
Adiante, buscamos identificar o grau de familiaridade, frequência e hábito de consulta lexicográfica dos informantes da turma. Assim, no questionário, os

interrogamos se sabiam pesquisar sozinho no dicionário.

Gráfico 6 - Inquérito 5: você consegue pesquisar no dicionário sozinho? Se não, me aponte o motivo.

8. VOCÊ CONSEGUE PESQUISAR NO DICIONÁRIO SOZINHO? SE NÃO, ME APONTE O MOTIVO.

18 respostas



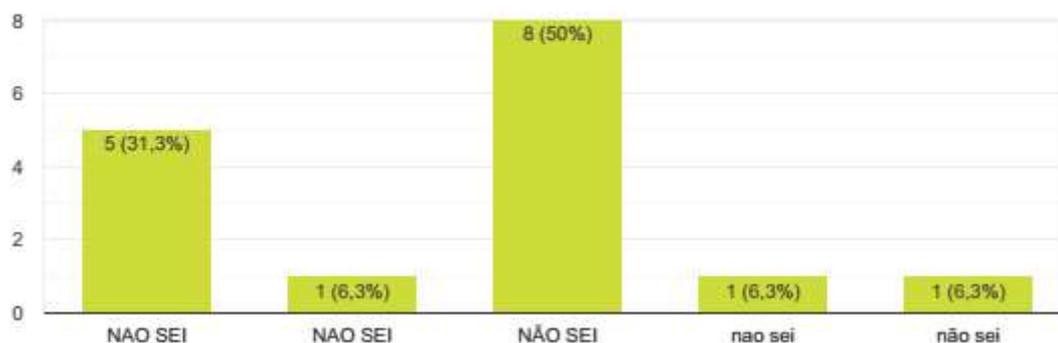
Fonte: próprio autor

No total de dezenove alunos, apenas dezoito responderam a questão solicitada. Onze informantes (61,1%) afirmaram ter automação de uso. Seis (39,9%), disseram não ter nenhuma proficiência lexicográfica, desses, cinco entrevistados, mesmo sem qualquer orientação ou habilidade, dizem buscar autonomamente as respostas para solucionar as dúvidas desejadas. Um informante afirmou nem tentar, por achar o dicionário um livro muito complicado. Na próxima pergunta, foi solicitada a definição de "verbetes" de dicionário.

Gráfico 7 - Inquérito 6: o que é um verbete no dicionário?

9. O QUE É UM VERBETE NO DICIONÁRIO?

16 respostas



Fonte: próprio autor

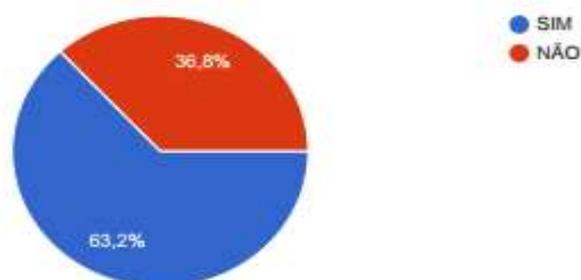
Apenas 16 alunos responderam, mas nenhum soube de fato explicar o que é um verbete, ao menos, descrever algumas de suas características e finalidades, inclusive os informantes que declararam no inquérito anterior ter o domínio de consulta. Esses dados nos provaram que os estudantes não sabem reconhecer as propriedades de um dicionário e menos ainda estavam treinados para tal tarefa.

Em seguida, para entender o hábito dos informantes fora da escola, perguntamos no inquérito 12 aos entrevistados se tinham em casa acessos a dicionários com que pudessem consultar com certa frequência. Do total de entrevistados, 63,2% (sessenta e três, vírgula dois por cento) disseram ter em casa algum tipo de dicionário – sendo esses dicionários físicos ou eletrônicos; 36,8% (trinta e seis, vírgula oito por cento) responderam que não possuíam acesso ao material. No inquérito seguinte, foi perguntado se a consulta no material era frequente, dos que afirmaram tê-los em casa, conforme destaca o gráfico abaixo, 21,1% (vinte e um, vírgula um por cento) muito provavelmente pela falta de habilidade ou hábito afirmaram não possuir a prática lexicográfica doméstica.

Gráfico 8 - Inquérito 7 e 8: na sua casa, você tem algum tipo de dicionário? Caso tenha algum em casa, costuma usá-lo?

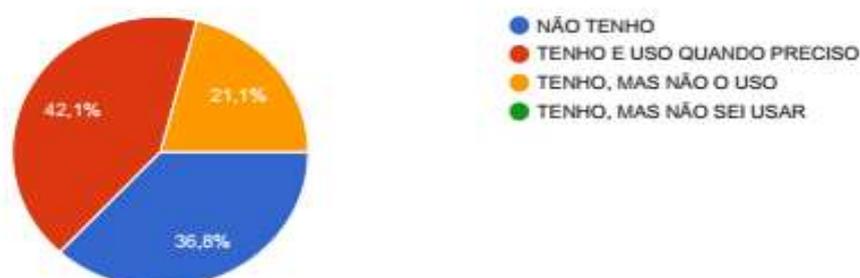
12. NA SUA CASA VOCÊ TEM ALGUM TIPO DE DICIONÁRIO?

19 respostas



13. CASO TENHA ALGUM EM CASA, COSTUMA USÁ-LO?

19 respostas



Fonte: próprio autor

Como vimos nesses dados, a inépcia dos estudantes frente ao dicionário, hipoteticamente se justifica em razão do insuficiente conhecimento que eles têm acerca deste objeto, de reconhecer suas funções sociais nas práticas de linguagem de escrita e leitura. A escola, supostamente, além de não destacar todas as características informativas dos dicionários, não se esforça para dar o acesso de informação ao aprendiz sobre a diversidade lexicográfica, dos domínios sobre seus usos e das diferentes concepções tipológicas existentes, ao mesmo tempo, também é incapaz de oferecer aos alunos as habilidades de consulta necessárias para que

possam criar sua autonomia e aproveitar a riqueza do material lexicográfico. Conforme nos comprovam esses últimos dados do questionário, a carência de proficiência lexicográfica dos alunos pode, inclusive, refletir negativamente nos hábitos de consulta até mesmo fora da sala de aula.

2.5 A PROPOSTA DIDÁTICA

À luz de contribuições teórico-metodológicas da Lexicografia Pedagógica, o objetivo desta pesquisa inculcou numa proposta de letramento lexicográfico, cujo objetivo foi explorar as características e potencialidades dos dicionários nas atividades de uso da linguagem em sala de aula. Como resultado, nosso enfoque maior consistiu em despertar a consciência e o domínio do aluno sobre o material verbal que assegura - acessar no mundo dos textos - moldar suas ações e pensamentos, o léxico da língua.

Nossa perspectiva teórica defende a abordagem sociocognitivo-interacionista de linguagem, a qual pressupõe o fenômeno de uso social da língua em virtude da competência cognitiva do falante em adaptar o vocabulário a uma determinada situação comunicativa. Postulamos que o uso do dicionário requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes sistemáticos, que procede da capacidade do usuário em manipulá-lo em um dado evento comunicativo. Assim, nosso papel com o letramento lexicográfico é munir os estudantes com esses saberes e, com isso, oportunizar a autonomia de utilização do material, de modo que lhes permitam, com plena destreza, desenvolver suas próprias estratégias de pesquisas, obtendo proveito do dicionário para uma melhor performance comunicativa.

Enfim, reconhecendo as necessidades em língua portuguesa de nossos participantes, objetivamos, no trabalho, para efeitos didáticos, construir um caderno de aprendizagem para elevar o nível de competência lexical em leitura e escrita e o coeficiente da proficiência lexicográfica da turma. De forma mais específica, em outras palavras, interessamo-nos por reivindicar a importância do estudo do vocabulário e destacar o papel que tem os materiais didáticos voltados ao enriquecimento do vocabulário em sala de aula.

Em nossa proposta, concordamos que o estudo do vocabulário deve integrar

[...] atividades relacionadas aos diferentes significados das unidades léxicas (semântica), com a sua estrutura (morfologia), com suas relações paradigmáticas (hiperonímia, sinonímia, antonímia, polissemia, ...), com suas relações sintagmáticas (combinações, colocações, expressões fixas, ...) e com o valor discursivo que implica o conteúdo que é comunicado (GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 87).

A organização didática do caderno de aprendizagem, que engloba toda a nossa metodologia de trabalho, foi composta por um eixo sequencial de atividades que convergem para uma mesma finalidade e, portanto, compreendem três fases, conforme destacamos a seguir:

MOTIVAÇÃO → PROFICIÊNCIA DE CONSULTA → EXPLORAÇÃO AO USO

1ª FASE: A MOTIVAÇÃO

O critério para a seleção dos conteúdos do caderno de aprendizagem levou em conta o nível de conhecimento dos alunos e os conflitos destacados pela escola na escala de proficiência da Prova Brasil. Conforme exposto acima, o primeiro momento das atividades consiste na MOTIVAÇÃO de busca ao dicionário. Assim, o foco dos exercícios eram motivá-los a levantarem hipóteses sobre as situações em que o uso do dicionário se fazia indispensável. Para tanto, as atividades buscaram explicitar aos alunos a diferença entre léxico e vocabulário e levá-los a refletirem sobre o domínio que tinham em relação ao léxico total da nossa língua.

Para esses objetivos, as atividades do letramento lexicográfico almejavam despontar a necessidade de uso do dicionário no ato da leitura e escrita, encorajando-os a ir ao dicionário sempre quando o uso do contexto imediato do texto não contribuía para a construção dos significados das palavras desconhecidas. Para este trabalho, selecionamos vários gêneros textuais - que eles próprios mencionaram ao professor terem bastante contato fora da sala, em locais como na rua, na casa, na internet etc.

Destacaram-se: letras de músicas, placas de sinalização, pichações, sinopses de filmes, hinos, propagandas, cartazes de cinema, e outros. Conforme atividade proposta abaixo, em muitos dos gêneros textuais que selecionamos, os alunos apresentaram dificuldades para decodificar os significados de palavras fora de seu repertório vocabular.

Ilustração 5 – Exercícios de motivação ao uso do dicionário (p. 11)

QUE PALAVRA É ESSA?

Léxico e Vocabulário

1. Leia atentamente os textos e circule as palavras dos quais os significados você não conheça.

a) Cartaz de Cinema



Fonte: Banco de Imagens Pixabay (2015).

b) Placas de Sinalização



Fonte: Imagens disponibilizadas por AltiSoft e adaptadas pela W (2015).

c) Receita

Arroz com carne de sol e pequi

INGREDIENTES:

1/4 de xícara de chá de óleo ou banha de porco
1/2 kg de pequi
1/2 kg de carne de sol em cubos pequenos
2 dentes de alho espremidos
1 cebola grande picada
2 xícaras de chá de arroz
4 xícaras de chá de água quente
Sal a gosto
Pimenta de cheiro ou malagueta a gosto
Salsinha, cebolinha picada a gosto

Fonte: Portal UOL, receita de Ana Maria Hoppe (2012).

d) Letras de músicas

Rapariga Não (Simone e Simaria com part. João Neto e Frederico)

[...]
Rapariga não, rapariga não
Lava sua boca com água e sabão
Rapariga não, rapariga não
Não é só um corpinho bonito
Ela também tem coração
[...]

Perfeição (Legião Urbana)

[...]
Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos
Comemorar a água podre
E todos os impostos
Queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda hipocrisia e toda afetação
Todo roubo e toda a indiferença
Vamos celebrar epidemias:
É a festa da torcida campeã.
[...]

Fonte: Portal canção popular.

e) Memes



Fonte: Meme.com.br (2015).

Dessa forma, a leitura dos textos cobrou dos alunos a recorrência aos dicionários escolares para encontrarem as palavras cujos significados eram atípicos. Na ocasião, foi permitida a consulta, muitos até arriscaram pesquisá-los sem qualquer instrução do professor, porém nenhum dos participantes obteve suficientemente sucesso em sua busca autônoma, em razão da baixa orientação lexicográfica que possuíam.

2ª FASE: PROFICIÊNCIA DE CONSULTA

Dada à falta de habilidade para pesquisar no dicionário, na segunda fase do nosso material didático, propusemos treinar os participantes da pesquisa para reconhecer a estrutura, a organização e o funcionamento do dicionário de línguas. O dicionário é uma ferramenta polivalente e cada uma de suas partes fornece informações preciosas sobre o léxico. Tomados pelo princípio de levar o estudante a descobrir a utilidade do dicionário e a proporcionar na escola a proficiência lexicográfica para atender aos objetivos da aprendizagem em língua materna, nosso procedimento didático foi, então, o encaminhamento de exercícios para os aprendizes, para que eles pudessem entender a macroestrutura e a microestrutura da obra. Assim, com os exercícios, os estudantes puderam sobretudo conhecer:

- a natureza social do dicionário de língua;
- a função social e o importante papel da profissão de quem o elabora;
- a riqueza do nosso léxico;
- a diversidade lexicográfica de obras existentes em nossa sociedade;
- as características informativas dos textos lexicográficos.

Por meio das atividades, os estudantes passaram a perceber que o dicionário é um livro que organiza as palavras em ordem alfabética e traz, por meio dos verbetes, informações sobre as palavras. Para isso, foi importante destacar o que é um verbebo, os diferentes tipos de segmentos informativos e suas conveniências para a consulta. Além da ampliação sobre a microestrutura do dicionário, os exercícios precisaram também destacar a finalidade das páginas iniciais e finais dos dicionários, as listas de

abreviaturas, o guia do usuário e os quadros enciclopédicos e gramaticais.

Foi também necessário com os exercícios demonstrar habilidades de pesquisa essenciais: reconhecer que no topo de cada coluna do dicionário existem palavras-chave que orientam o usuário encontrar o primeiro e último verbete de cada página, que os verbos sempre se apresentam em forma infinitiva e que substantivos e adjetivos estão organizados em suas respectivas famílias lexicais etc.

3ª FASE: USO DO DICIONÁRIO

Com intuito de despontar a consciência acerca da verdadeira exploração de dicionários - foco deste trabalho - em práticas discursivas, oportunizando o aluno a criar e a solucionar com o dicionário suas “hipóteses de leitura e escrita¹⁴”, na medida em que a interação com a língua neste gênero de escrita amplia suas possibilidades de letramentos, as atividades nesta fase do material didático visaram a atender às necessidades encontradas na turma em geral e a mostrar ao aprendiz em que situações ele poderia mais se beneficiar do dicionário.

A partir da leitura do conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles e depois com a produção escrita de uma letra de canção, no terceiro módulo do caderno de atividade, nosso objetivo se concentrou em trabalhar em sala de aula, especialmente, na leitura, as dificuldades apontadas pela Prova Brasil; e na escrita, as dificuldades que envolviam os domínios ortográficos e semânticos de palavras na produção textual. Mediante o exposto, ao final, esperou-se investigar, agora com a devida proficiência dos aprendizes, as contribuições do dicionário nas atividades propostas, avaliando os avanços na apropriação das regras do sistema de escrita pelos estudantes e na construção dos sentidos textuais subjacentes.

¹⁴ Antes de ir ao dicionário, as dúvidas do aprendiz são consideradas as hipóteses que ele tem sobre a língua escrita (entre adotar uma ou outra forma ou escolher entre um ou outro significado de uma palavra). Na escola, o aluno nunca vai ao dicionário sem ter em mente uma hipótese a ser solucionada. Assim, na opção entre escrever “chícara” ao invés de xícara, além da prescrição do uso adequado da palavra, o dicionário não (deve) nega ao usuário uma descrição sensata sobre a outra forma menos legitimada.

3. RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

3.1 MOTIVAÇÃO AO USO DO DICIONÁRIO

No início da intervenção, os alunos foram informados pelo professor-investigador sobre os objetivos da pesquisa e receberam a carta de assentimento (cf. apêndice B) para participarem das atividades. Desde então, os dicionários guardados nas prateleiras da biblioteca escolar foram transferidos a local específico na classe, tornando-se material permanente na sala. Nas primeiras aplicações do caderno, os alunos formavam um semicírculo; no centro, os oito títulos ficavam sobrepostos nas mesas, caso houvesse curiosidade de algum participante em folheá-los. Observa-se que a curiosidade ficava eminente e o desejo progressivamente aumentava, à medida que as atividades da fase motivacional do caderno eram executadas.

Com olhos apreensivos e ansiando consultar os dicionários, os alunos o fizeram, porém sem antes dar-lhes qualquer instrução. Nesta atividade, foi possível verificar a ansiedade dos alunos em todas as vezes em que surgiam as dúvidas sobre uma palavra.

Ilustração 6 – Exercícios de motivação ao uso do dicionário (p. 13)

Léxico e Vocabulário

2. A seguir, siga as orientações:

1. Liste na primeira coluna desta tabela as palavras desconhecidas da atividade anterior.
2. Depois, na segunda coluna, escreva o significado que acredita ser de cada palavra, mas sem consulta o dicionário. Em seguida, para o preenchimento da terceira coluna você precisará usar os dicionários, entretanto, aguarde as atividades da oficina 2 que te ajudarão usá-los corretamente. Assim, não preencha esta coluna sem antes autorização do professor.

Palavras desconhecidas	Você acha o quê?	O significado é ...

Cada participante decidiu adotar um dicionário para a consulta e desenvolver a tarefa - encontrada nas págs. 11 a 13 do caderno de aprendizagem. Durante a busca no dicionário, percebemos que muitos alunos despertaram impaciência e muita frustração, em virtude de não ter encontrado nenhuma palavra. Era muito comum ouvir discursos como: “professor, não consigo encontrar nada aqui”, “esse dicionário não presta”, “não consigo achar a palavra ‘pequi’ no dicionário”. Na realidade, ficou comprovado que a falta de proficiência lexicográfica dos alunos os limitavam na orientação da busca pelas informações desejadas, pois não estavam verdadeiramente aptos em interpretá-las e tratar os dados que o dicionário disponibilizava em abundância. Devido ao estresse todo causado pelo cansaço da procura, observava-se que os participantes começavam a se desinteressar pelo material e deixá-lo sobre a mesa, passando apenas adivinhar as palavras pelo contexto e com deduções imprecisas.

3.2 PROFICIÊNCIA LEXICOGRÁFICA

Na segunda oficina do material didático, intitulado “Proficiência Lexicográfica – descobrindo o dicionário”, propusemos treinar os alunos mostrando-lhes como tirar vantagem de todos os recursos do dicionário, em consequência, conhecer melhor o léxico de sua língua e expandir sua proficiência comunicativa. Em vista disso, os participantes tiveram que se propor descobrir a organização interna do dicionário, suas propriedades e funções. Ao longo da oficina, entenderam que para interpretar o material teriam que reconhecer suas propriedades estruturais e diferenciá-las de outros gêneros da escrita. Assim, como foi possível trabalhar com eles no exercício da página 25, em que eram recomendados classificar e separar os elementos estruturais que constituíam uma página de dicionário e outra de um jornal:

Ilustração 7 – Exercícios para desenvolver a proficiência de consulta (p. 25)

2. Observe os dois textos que se seguem: a primeira imagem foi retirada de uma página de jornal eletrônico, a segunda de um dicionário. Compare as duas páginas selecionadas e escreva as características de cada uma. Para isso, utilize as palavras do quadro abaixo e classifique-as.



VERBETES - NOTÍCIAS - ORDEM ALFABÉTICA - REPORTAGEM - EXPLICA PALAVRAS - TEXTOS CURTOS EM LISTAS - MANCHETE - ENTREVISTA - PARÁGRAFOS - ANÚNCIOS E CLASSIFICADOS - TÍTULO - ABREVIATURAS E SINAIS - PALAVRA-CHAVE.

Página de Dicionário	Página de Jornal

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Precisamos enfatizar ao aprendiz que a leitura nesse tipo de material se dá sob duas formas: horizontal e verticalmente. Na vertical, a lista de verbetes organizadas alfabeticamente; na horizontal, as informações sobre o item léxico arroladas em cada verbete. Isso posto, foi necessário trabalhar com os aprendizes conhecimentos acerca da ordem alfabética dos vocábulos presentes nas listas dos verbetes. Deste modo, houve a necessidade de retomadas de estudos sobre o sistema de escrita alfabética, particularmente no que toca à seriação do alfabeto, com o propósito de recobrar saberes que possuíam do sistema de escrita. Assim, as atividades destacadas a seguir permitiram ao usuário rever conhecimentos sobre a ordenação das letras do alfabeto, extremamente necessárias para a leitura do dicionário.

Ilustração 8 – Exercícios para desenvolver a proficiência de consulta (p. 28)

b) Em uma leitura vertical, é possível verificar que os dicionários dispõem de duas listas de palavras em ordem alfabética. Então, vamos ver como andam seus conhecimentos em relação à ordenação alfabética? Imaginando que o professor tenha solicitado que você buscasse essas palavras no dicionário, faça o que se pede:

- Ordene as palavras levando em conta a organização alfabética das letras iniciais. Quem vem primeiro?

BOBOLITA	
TESOURA	
CAVNE	
MICARA	
CENCURA	
SABIO	

DESENHO	
DARDO	
DRAMA	
DRIVNO	
DOCTOR	
DUCHA	

CANTO	
CALVO	
CABANA	
CAUSA	
CADIA	
CARTA	

POSTURA	
POSTADO	
POSSIVEL	
POSSÉS	
POSSANTE	
POSITIVO	

- Faça o mesmo com essas palavras.

ANTENA	
ANTENADO	
ANTERIOR	
ANTERRAÇO	
ANTEPASTO	
ANTecessor	

INDIGNAR	
INDIGNOU	
INDIGNADO	
INDIGNANTE	
INDIGNAMENTE	
INDIGNAÇÃO	

b) Complete as palavras com as letras que faltam e encontre os sete nomes de instrumentos musicais. Depois, ordene-as alfabeticamente.

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Além da orientação de leitura, foi necessário oferecer ao usuário-aprendiz algumas chaves de leitura no dicionário, isto é, estratégias de buscas para que eles conseguissem consultar e diminuir o tempo de procura das informações, tornando-se mais hábeis na tarefa de pesquisa. Para isso, passaram a notar, a partir das atividades do caderno, que em todo o dicionário, no alto da página, há sempre duas palavras que fazem referência à primeira e ao último item lexical de cada página. Outras funções foram destacadas: quadros enciclopédicos, listas de abreviaturas e sinais que facilitam a leitura e a compreensão dos segmentos informativos dos verbetes.

Nas atividades da página 33, foi solicitado que procurassem um substantivo próprio no dicionário; com exceção da palavra “Picape” (nome de um automóvel), nenhum outro nome próprio foi encontrado na macroestrutura dos materiais pesquisados. Já no exercício da página 50, foi proposta a busca de palavras criadas pelo personagem “Marcelo, Marmelo, Martelo”, no conto da escritora Ruth Rocha. Nessa atividade, também nenhuma palavra foi achada no dicionário. Nesses exercícios, os participantes verificaram que nomes de pessoas, objetos e lugares não eram coletados em dicionários gerais de língua; portanto, o professor precisou mostrar que substantivos próprios eram apenas itens lexicais típicos em dicionários específicos ou enciclopédias. Do mesmo modo, puderam observar que os neologismos empregados pelo personagem Marcelo, no conto de Ruth Rocha, não recebiam qualquer entrada na macroestrutura do dicionário, já que neologismos são inovações vocabulares, e como tais, necessitam de convenções sociais para serem aceitos antes da entrada em um dicionário. Com tais exercícios, os alunos puderam entender que um dicionário não documenta qualquer tipo de palavra, encontradas por aí, mas apenas aquelas mais correntes na língua e consideradas fundamentais.

Outra chave de leitura oferecida pelo caderno, destaca a atividade da página 34 do material. Nela, os aprendizes são conscientizados de que os verbos no dicionário devem apresentar-se em sua forma infinitiva e nunca em suas flexões verbais.

Ilustração 9 - Exercícios para desenvolver a proficiência de consulta (p. 34)

- Os **verbos** indicam ações e atribuem movimentos aos objetos e seres, como podemos observar na atividade anterior as palavras que indicaram as atividades exercidas em cada profissão. No dicionário, os verbos sempre aparecerão na **forma infinitiva**. De que modo? Por exemplo, a forma verbal passando deverá ser encontrada no dicionário como **passar**, nunca passando, passeio, passeava ou qualquer outra derivação da palavra.

1. Procure encontrar no dicionário os verbos em destaques nas frases, depois, transformem esses verbos para a sua forma infinitiva. Em seguida, procure novamente no dicionário.

a. João **cantava** alegremente. EX: **CANTAR**

b. Ela **dançou** como nunca. _____

c. Nilza **gostava** muito de João e quando completaram 25 anos de casados, **casaram-se** novamente na Igreja.

d. O senhor José **amava** Ana _____

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Outras atividades sugeridas pelo caderno, com os mesmos objetivos da destacada, visavam a melhorar a performance do usuário e sua eficiência de pesquisa. As atividades desta oficina também possibilitaram aos alunos ter contato direto com riqueza cultural do nosso léxico. Na página 33, trouxemos para eles uma grande diversidade de palavras que descreviam a nossa flora e fauna:

Ilustração 10 - Exercícios para desenvolver a proficiência de consulta (p. 33)

2. Muitos nomes da nossa **flora e fauna** são coletados no dicionário, inclusive de espécies de animais já extintas. Encontre as palavras do quadro abaixo no dicionário e identifique seus significados. Depois, classifique-as em dois grupos.

CAJÁ - PELICANO - MARMOTA - ORNITORRINCO - DÁLIA - JENIPAPO -
 ABRICÓ - ANTÚRIO - BARBEIRO - PUPUNHA - URUTU - ALBATROZ -
 JAMANTA - ESTEGOSSAURO - SAPOTI - CUPUAÇU - LIBÉLULA -
 ESCARAVELHO-FAISÃO.

FLORA

FAUNA

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Nesta atividade, despertou-se a curiosidade pela diversidade cultural da língua, instigando-os a explorar: nomes de frutas, animais, flores etc. O dicionário constrói um poder heurístico sobre ato de quem o consulta, poder de descoberta e encantamento. Foi desta forma que os aprendizes encararam a tarefa. Cada palavra identificada motivava-os a quererem descobrir cada vez mais os nomes e as belezas da nossa terra. Nas atividades da página 35 e 36, o acesso às variantes lexicais da palavra “papagaio de papel” propiciou a reflexão sobre as *variedades dialetais* utilizadas em muitos lugares de nosso país. Com isso, pôde-se observar o aspecto positivo sociocultural do dicionário na aprendizagem, não em apenas conduzir o aluno a perceber os modos como nomeamos as coisas, mas a aumentar seu conhecimento enciclopédico de outras áreas, a valorizar a identidade e a respeitar as crenças e as pluralidades locais. Entenderam que o uso da língua é amplo e variado, que quase todos os dialetos de uma língua têm um espaço garantido no dicionário.

Nos exercícios subsequentes, levamos a turma a analisar a estrutura e o funcionamento de um verbete, como nos exemplos ilustrados a seguir.

Ilustração 11 - Exercícios para desenvolver a proficiência de consulta (p. 38 e 42)

O VERBETE : ESTRUTURA E SUAS PROPRIEDADES

COMENTÁRIO DE FORMA

Modelo de Verbetes:

Flexão de gênero: forma para indicar a mudança de sexo (masculino e feminino); há palavras com dois gêneros mas também palavras com apenas um.

Flexão de número: plural ou singular.

Ortografia e separação silábica Sílabas tônicas e acentuação Flexão de gênero ou de número

Palavra-entrada

Palavra-entrada: é a palavra a ser definida no dicionário.

Classe gramatical

As classes gramaticais são os substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, artigos, advérbios, etc.

nordeste (nor.des.te) 1. *sm* O **nordeste** é a direção que fica entre o norte e o leste. [Símbolo: *NE*]

2. *adjetivo 2g* É **nordeste** o que fica nessa direção. *A filial nordeste de nossa empresa será inaugurada em breve.* 3. *sm* O **Nordeste** é a região do Brasil onde ficam os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. [Abreviatura (de 3): *N.E.*] O **Nordeste** é a região brasileira com maior número de estados. **Uso:** nesse sentido, *Nordeste* tem inicial maiúscula.

nordestino (nor.des.ti.no) 1. *sm* Um **nordestino** é

(Fala Brasil Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2011)

VERBETE: COMENTÁRIO SEMÂNTICO OU COMENTÁRIO DE CONTEÚDO

- **O COMENTÁRIO SEMÂNTICO OU COMENTÁRIO DE CONTEÚDO:** no comentário semântico, todas as indicações relacionadas ao sentido e o uso das palavras, estão dispostas no corpo do verbete, como: **as acepções; os exemplos; as abonações; a recomendação quanto a formalidade; sentido e especialidade etc.**

A abonação tem a mesma funcionalidade dos exemplos, no entanto, apresentam citações retidas de textos de jornais e literários.

Abonação

Indicativo de especialidade

Indicativo da palavra quanto sua especialidade ou área de uso.

Modelo de Verbetes: **Acepção**

Acepção ou definição são os vários significados de uma mesma palavra.

peso (pe.so) (ê) *sm* 1. Força que atrai os corpos na direção da superfície da Terra e os mantém próximos ao chão (*Se não existisse peso, os corpos flutuariam?*); 2. força que um corpo exerce sobre uma superfície (*O peso de Cachinhos de Ouro quebrou a cadeira do Bebê Urso.*); 3. *fig* aquilo que incomoda, que cansa, que preocupa (*A volta do cachorro perdido tirou um peso do coração das crianças.*); 4. *Esp* classificação por peso dos lutadores de boxe e luta livre (*Popó era peso superpena; agora é peso leve, porque chegou aos 60 kg.*). *Cf* **peso** (ê), do *v* **pesar**.

Exemplo

Os exemplos têm a função de contextualizar o uso da palavra, tornando-a mais clara e fácil sua compreensão.

Indicativo do nível de expressividade

Alteração do sentido literal da palavra em razão do uso figurado.

(Saraiva Júnior: dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012)

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Nesses exemplos, os participantes da turma descobriram que o verbete é um conjunto de informações que o dicionário fornece sobre a palavra, que em cada verbete são descritas as características do artigo, a partir de um comentário gramatical e um comentário semântico sobre o lema. No comentário de forma, observaram que todas as indicações estão relacionadas à forma gráfica do item léxico, e que esses

dados vêm destacados em forma de abreviações ou sinais gráficos, cada um anotado de modo específico em cada dicionário. Assim, compreenderam que, além da grafia correta, o dicionário pode lhes proporcionar muitas outras informações, por exemplo: indicar a separação das sílabas; a sílaba tônica; variações de pronúncias decorrentes de sotaques; a formação de gênero, número e grau; sua origem etc. Localizaram, no verbete, uma rede de informações metalinguísticas que os ajudariam a conhecer melhor a identidade de uma palavra.

No comentário semântico dos verbetes, verificaram que as propriedades das unidades lexicográficas justapõem-se em consequência ao comentário de forma, posto que estabelecem indicações sobre os possíveis significados, contextos de usos das palavras e outras relações semânticas. Além de divulgar um leque de cálculos semânticos sobre os significados do item léxico por interface de suas acepções (definições), o dicionário procura elucidar a polissemia de uso das palavras e, ao mesmo tempo, evidenciar os muitos contextos de comunicação, com muitos exemplos e com a marcação de uso.

Com todo o exposto, o aluno pode visualizar a riqueza de informações que o dicionário disponibiliza. Diante disso, as atividades permitiram aos estudantes explorarem o material, como nesta atividade que segue, em que foi possível, a partir das informações obtidas nas definições dos verbetes, reconhecer o efeito de ironia e humor presente na tirinha:

Ilustração 12 - Exercícios para exploração do dicionário (p. 43)

B. Leia a tirinha a seguir e responda:



(Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/8846145>>. Acesso em: 02/09/2018)

O humor da tirinha encontra-se na possibilidade de uma palavra assumir mais de um significado. Que palavra provocou o efeito de humor da tirinha?

Procure no dicionário os diferentes significados da palavra canhões. Em seguida, copie apenas a acepção que concorda com o sentido atribuído ao texto.

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Atividades como estas, que envolviam os sentidos figurados de palavras, levaram-nos a entender que o léxico não possui sentidos neutros ou absolutos, e que é sempre o contexto que vai determinar seus significados. Os dicionários ajudavam o aluno a escolher o significado mais exato e justo para interpretação textual. Nessa atividade, por exemplo, os dicionários escolares trouxeram a acepção com um contexto de uso preciso da palavra “canhão”, o que coube responder exatamente às expectativas de leitura da tirinha e confirmar as hipóteses de leitura dos alunos.

Em outras atividades do caderno, foi possível trabalhar os aspectos afetivos das palavras, como nos três exercícios a seguir, em que o uso de palavras ou expressões são utilizadas com valores conotativos:

Ilustração 13 – Exercícios para exploração do dicionário (p. 46 e 48)

TREINANDO E PRATICANDO

C. Cada uma das lacunas a seguir, precisam ser preenchidas com o nome de uma parte do corpo humano. Com a ajuda dos dicionários, complete as frases com as palavras mais adequadas.

A LINGUAGEM DO CORPO

1. A pintura ainda não está pronta, só dei até agora a primeira _____ de tinta.
2. No quintal da minha casa tem um _____ de amora.
3. Essa ilha é formada por dois _____ do mesmo rio.
4. Essa carne fica mais gostosa se você acrescentar dois _____ de alho cru.
5. Cercado por _____ de fogo, o cachorro não sabia onde fugiu do incêndio.
6. Peguei a Esmeralda espiando vocês pelo _____ da fechadura.
7. Li uma revista que estão construindo robôs menores que uma _____ de alfinete.

TREINANDO E PRATICANDO

E. Algumas palavras mantêm significados próximos uma das outras apresentando relações de intensidade. Organize em ordem crescente as palavras do quadro conforme sua intensidade, da menor para a maior. Consulte no dicionário o significado de cada palavra para verificar se organizou corretamente.

tórrido, fresco, frio, abafado, quente	
chuvisco, chuarada, aguaceiro, dilúvio, rajada	

INDICAÇÃO DO SENTIDO FIGURADO: os verbetes de dicionários destacam os sentidos figurados das palavras e, geralmente, esta informação vem **abreviada** no corpo do verbete.

A. Nas frases destacadas abaixo, os significados das palavras e expressões fazem uso de seu sentido figurado. Com o apoio de dicionários, substitua as palavras e expressões das frases em destaques passando-as para seu sentido próprio.

Em **terra de cego** quem tem olho é rei: _____

Minha vida é um **livro aberto**: _____

Minha sogra é **uma jararaca**: _____

Ele estava **viajando em seus pensamentos**: _____

Fulano (a) está com **dor de cotovelo**: _____

Vou **lavar as minhas mãos** com este menino: _____

Pensando na **morte da bezerra**: _____

Suzilene **bateu as botas**: _____

Ele é um **bode expiatório**: _____

Vou parar de **bater na mesma tecla**: _____

Juliana teve que **descascar aquele abacaxi**: _____

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Além das destacadas, também outras atividades relacionadas à significação das palavras foram propostas, como a seguir, submetida ao estudo de traços semânticos das palavras: antônimos e sinônimos.

Ilustração 14 – Exercícios para exploração do dicionário (p. 54)

A. Substitua as palavras em destaques das frases a seguir por outros sinônimos. Pesquise os significados dessas palavras no dicionário e registre na primeira coluna um sinônimo, cujo contexto de uso esteja apropriado à situações formais do dia a dia. Na segunda coluna, registre um sinônimo de nível mais coloquial.

	CULTA	COLOQUIAL
1. Sofri dores insuportáveis	_____	_____
2. Carlos era muito tímido	_____	_____
3. Eu vi uma dama muito elegante	_____	_____
4. Está muito abalado	_____	_____
5. Ele estava muito calmo no dia	_____	_____
6. Ele ficou chocado com o show	_____	_____
7. Meu vizinho é muito avarento	_____	_____

B. As palavras do quadro são consideradas sinônimas, mas você deverá observar que cada uma pode ser usada conforme o contexto e o registro mais ou menos formal da comunicação. Pesquise no dicionário os significados das palavras deste quadro e preencha as lacunas com aquelas que parecer mais apropriada em cada caso.

jeito - fisionomia - ar - aparências - apresentação

1. Veio nos visitar uma senhora com um _____ muito elegante.
2. Às vezes as _____ enganam.
3. Eu já te disse que esse cara era mal de _____.
4. Essas roupas te deixam com um _____ charmoso!
5. O senhor da foto tem um _____ de toureiro.

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Nessas atividades, a turma percebeu que os dicionários solucionam problemas da falta de vocabulário, quer fornecendo sinônimos, quer fornecendo

antônimos. Na busca pelos sinônimos, também descobriram que no corpo de cada verbete há marcações iconográficas que exibem os níveis ou graus de formalidade da palavra, indicando o seu registro linguístico culto ou coloquial. Dessa forma, ficou evidente a utilidade do dicionário para apontar o nível de linguagem do registro que melhor se encaixava em cada situação apresentada, podendo ampliar a competência lexical da turma.

Ainda em relação à significação das palavras, propusemos para a turma estudar alguns estrangeirismos típicos do cotidiano. Assim, buscamos levá-los a refletir sobre a volatilidade do léxico, apontando a expansão pelas novas palavras que constantemente emprestamos de outras línguas, principalmente no âmbito da tecnologia. Mostramos que um estrangeirismo no dicionário é tratado com uma marcação de uso, em especial, com uma abreviatura ou código para indicar seu emprego. A seguir, destacamos a atividade sugerida:

Ilustração 15 - Exercícios para exploração do dicionário (p. 52)

B. Nesta atividade verifique se os **estrangeirismos** destacados nas frases estão coletados nos dicionários. Procure observar também se você costuma usá-los com frequência no dia a dia. Com a busca no dicionário, substitua esses **estrangeirismos** por outras palavras com os mesmos significados.

1. Eu deixei as chaves na mesa do **hall** _____
2. O lançador de dardos quebrou o **record** _____
3. Depois da cerimônia de casamento serviram um **buffet** _____
4. Embalagens de **spray** são prejudiciais à camada de ozônio _____
5. A barraca de **camping** rasgou _____
6. No final da tarde vamos dar uma volta de **bike** _____
7. **Hotdog** é um lanche delicioso! _____
8. Tem uma **lan house** na minha rua _____

C. Com a busca nos dicionários, classifique esses **estrangeirismos** associando as suas áreas de domínios.

becape - canelone - cuscuz - laptop - pen drive - bacon - chip - drive - hacker - hambúrguer - homepage - hardware - software - e-mail - capuchino - webcam - mouse - tablete	
INFORMÁTICA	CULINÁRIA

Ao final dessa oficina, foi possível observar o alto engajamento da turma com o dicionário, já que a maior aproximação e familiaridade com o objeto despertou o interesse e o prazer da pesquisa. Na medida em que avançávamos com as atividades, os alunos relatavam que a busca pelas informações no material ficava menos complicada, mais rápida e útil. Os alunos já conseguiam estabelecer as relações entre suas dúvidas vocabulares e o uso do dicionário, sabendo aproveitar as propriedades informativas do material didático, tornando-o não apenas fonte de pesquisa, mas também de investigação sobre a língua.

3.3 EXPLORANDO O DICIONÁRIO COM ATIVIDADES

Com a proposta da oficina 3: “Explorando o mundo da leitura e da escrita”, quisemos com as atividades colocar o aluno em contato direto com as práticas de escrita em que o uso do dicionário construiria elemento pertinente e indispensável. Para tais efeitos, a turma foi mobilizada à leitura de um conto, cujo grau de complexidade vocabular era maior. Foi também solicitado aos alunos a produção escrita de uma letra de música.

A escolha do conto “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles, tomou como objetivo o investimento pessoal do leitor, pautado sobretudo na leitura subjetiva e mais significativa do texto literário. Para a interpretação textual, propomos uma série de atividades, nas quais colocamos o dicionário em um papel coadjuvante e abalizador. É importante destacar que a leitura literária se deu de forma coletiva, antes dos exercícios de interpretação.

As questões envolvendo a interpretação e a análise textual objetivaram desenvolver a capacidade analítica e crítica do aluno-leitor. Assim, os exercícios aspiravam a destacar a função estruturante e caracterizadora do léxico na produção de sentidos do conto, propiciando ao aluno observar que a seleção lexical

desempenha função caracterizadora da situação narrativa e dos personagens, assim como é elemento estruturador da coerência e da coesão do texto.

Nas atividades a seguir, por exemplo, os exercícios fundamentados sob a ótica lexical permitiram aos estudantes explorar o campo semântico do conto e seus nexos léxico-semânticos, identificando como as marcas lexicais evidenciam não somente a intenção do locutor (o autor do texto), realçando os recursos e as tonalidades estilísticas decorrentes das escolhas lexicais, mas define o espaço e as personagens, dando pistas que sinalizam a construção dos sentidos textuais.

Ilustração 16 – Explorando os dicionários nas atividades de compreensão de linguagem (p. 64 e 65)

5. Observe a seguir o **campo de palavras** que descrevem o lugar no qual desenvolveu toda a narrativa do conto.

Campo de palavras que descreve o lugar	
muro arruinado	carcomido pela ferrugem
rua afastada	decente
discreto	abandonado
enterro	sepulturas
alamedas	mármore
miserável	deprimente
pobre	laje despedaçada
ciprestes	capelinha
solidão	jazigo

a. A que lugar refere as palavras selecionadas no conto?

Palavras e expressões que caracterizam as personagens			
RAQUEL		RICARDO	
FÍSICA	PSICOLÓGICA	FÍSICA	PSICOLÓGICA

As palavras do quadro pertencem a que classes de palavras?

8. Retire do texto palavras ou expressões relacionadas aos cinco sentidos do corpo humano: paladar, visão, tato, olfato e audição. Depois, registre-as no quadro.

PALADAR	VISÃO	TATO	OLFATO	AUDIÇÃO
	Tortuosa ladeira	Lama	Fumaça	Débil cantiga

Fonte: Caderno de aprendizagem (Apêndice A)

Nesses exercícios, e em tantos outros não destacados aqui, houve um aprofundamento dos alunos acerca do forte papel do vocabulário na formação semântica do texto, no sentido de levá-los a verificar como as palavras deram formas aos elementos do conto, qualificando os traços físicos e sentimentos das personagens, como também o espaço narrativo – o cemitério – com um vocabulário que degrada o lugar, como sujo e horripilante.

Além disso, a turma pôde observar que as escolhas lexicais do texto veiculavam diversas avaliações e julgamentos afetivos entre os protagonistas do conto (Raquel e Ricardo), ao mesmo tempo, entendeu que a palavra é transmissora de conteúdos ideológicos, podendo provocar percepções sensoriais, como paladar, visão, tato, olfato e a audição.

Nos exercícios, as palavras e expressões desconhecidas eram objetos de pesquisas no dicionário, levando os alunos a procurarem as acepções de palavras e expressões que se apresentavam a eles muito incomuns. Nessa medida, os sujeitos participantes ampliavam a compreensão do vocabulário e das redes de sentidos das palavras durante a busca de informação no dicionário. Da mesma forma, a exploração do texto literário via abordagem lexical por meio do recurso de dicionários e da análise das pistas lexicais sublinhadas nas atividades e estratégias do caderno permitiram aos estudantes criarem os próprios pontos de vistas sobre a leitura, à proporção que, andar sobre as trilhas do léxico, pareceu-nos ser uma tática bastante segura para que os alunos avaliassem e regulassem suas próprias interpretações sobre o texto, posto que a análise lexical permitiu controlar qualquer devaneio subjetivo ou subjetividade delirante no momento da interpretação.

Nesse sentido, tomando o texto como ponto de análise, o objetivo proposto na leitura, muito além de indicar o uso do dicionário, teve como objetivo primário trabalhar com as ambiguidades, os sentidos não literais, conotativos e polissêmicos gerados pelas relações de sentidos das palavras empregadas no conto, tanto em seu eixo sintagmático quanto no nível paradigmático da linguagem. Contudo, o que se pretendeu com a tarefa de leitura - com a intervenção ativa do dicionário - foi primeiro mobilizar a subjetividade do aluno, pois “[...] o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular ” (ROUXEL, 2012, p. 70). Por outro lado, as atividades também não deixaram de sanar as dificuldades apontadas na escala de proficiência da Prova Brasil/2015, como: “localizar informações implícitas e explícitas em contos”; “identificar efeitos de sentidos decorrentes da seleção lexical”; “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor” etc.

Ao final da experiência, observávamos que, quando o contexto linguístico do conto ou o conhecimento enciclopédico dos alunos não contribuía para a

interpretação textual, as buscas que faziam no dicionário produziam resultados positivos na compreensão do vocabulário. Dessa forma, os que usavam os dicionários saíram significativamente melhores nas tarefas de interpretação do que aqueles que resolviam não os utilizarem. Concluímos, então, que as respostas aos exercícios combinadas com a pesquisa de informação léxica no material eram mais satisfatórias do que o esperado pelas atividades, provando que o uso traz ganhos para a retenção do vocabulário, além de avanços nas atividades de compreensão textual.

Depois da leitura do conto, solicitamos à turma uma produção textual de uma letra de música, mas antes disso foi apresentado uma letra como modelo. A atividade de produção escrita foi realizada em duplas; conforme critério exposto no caderno, eles deveriam construir uma letra de canção e, em seguida, trocar com outra dupla de colegas para uma revisão colaborativa, com a interposição do dicionário. Ao invés de construir uma “nova” letra de música, muitos resolveram parodiar a que trouxemos para eles no caderno. Como os alunos da sala já conheciam o objetivo do gênero “paródia”, acatamos a proposta deles. Entretanto a turma foi avisada, desde logo, que o objetivo da tarefa era respeitar minimamente as características de uma canção, cuja seleção lexical deveria atender à normatividade. De acordo com o critério notificado aos revisores, a variação lexical deveria ser aceita, desde que os registros fossem utilizados com fins a atender aos propósitos de sentidos do texto.

Para ilustrarmos à produção, apresentaremos, a seguir, os textos de uma dupla.

Ilustração 17 – Texto 1: 1ª produção escrita (elaborada pela dupla A) e 1ª revisão colaborativa, com a intervenção do dicionário (análise realizada pela dupla B)

2. Agora é sua vez!

Em duplas, componha uma letra de canção associada a qualquer estilo musical (samba, rock, pop, funk, pagode, etc.), procurando respeitar o máximo possível o sistema ortográfico da língua portuguesa. Depois, entregue a letra da canção para uma dupla da turma corrigir.

<p><i>O Deu se me esquece não me ilumina não precisa de você aqui O Deu se você enfra- quece minha melania se você não me for servir</i></p> <p><i>E quando você não vem tudo fica bem mais feudo e tudo tudo assim seja, amém O seu arito é meu abigo, meu abigo</i></p> <p><i>E todo vez que você vai O mundo se destrói quem não vai</i></p> <p><i>toda vez que você vai O mundo se destrói quem fica, ficou</i></p>	<p><i>quem não vai, não</i> X</p> <p><i>quem não foi</i></p> <p><i>quem não vai, não vai</i></p> <p><i>quem não foi</i> □</p>
---	---

CRITÉRIO DE REVISÃO:

- Adequar o vocabulário do texto as normas ortográficas da língua portuguesa. Para isso, consulte os dicionários no momento da revisão.
- Tarefa para a dupla de revisores: circular as palavras que fujam das regras estabelecidas pelo acordo ortográfico da língua portuguesa ou as palavras que não contribuem com os sentidos do texto.

Fonte: Caderno de aprendizagem do aluno

Ilustração 18 – Texto 2: 1ª reescrita textual da dupla A, com a intervenção do dicionário



PRODUZINDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A REVISÃO E REESCRITA

MOMENTO DA REESCRITA

3. Reescreva o texto conforme os apontamentos dos revisores.

O. De lá se me es-
quece
não me ilumina mais,
não preciso de você aqui.
O. De lá se você enfi-
quece um pouco mi-
nha melancolia
- se você não me faz
sorrir.

E quando você não vem
tudo fica bem mais
tranquilo, é tranquilo.
você assim seja, amém
v. seu se por e o meu
alívio, meu alívio!

E toda vez que você vem,
eu não me sinto,
assim faz bem, mais
tranquilo. É tranquilo!

Toda vez que você vai
o mundo fica mais
bonito e bonito!
quem passou protetor,
passou,
quem não passou, se
queimou.

Quem se descuidou,
se descuidou
Quem se descuidou, se

queimou
queimou!

Ao examinar as produções acima, podemos verificar que a dupla A demonstrava ter um bom domínio do gênero, tendo atendido perfeitamente o objetivo da paródia, que é provocar o humor. Porém a produção inicial revelava claramente erros ortográficos, como emprego de acentos (“ve” “distruído”), notações de palavras pouco típicas de seu universo cotidiano (“melania”), bem como incorreções por ordem de concordância nominal (“... todo vez”), dentre outros. Além disso, a dupla de revisores também localizou no texto da primeira produção problemas de ordem de coerência textual, devido às escolhas lexicais de certas palavras empregadas, que a nível macrotextual, destoavam dos nexos lógico-semânticos do texto (“...tudo fica bem mais ferido”).

Nos apontamentos do texto da dupla A, a dupla B ao observar os vários problemas textuais apresentados na produção, puderam incorporar vários conhecimentos ortográficos e textuais. Ao mesmo tempo, a dupla A, no momento da reescrita textual, pôde superar aquelas dificuldades notificadas pelos revisores e melhorar a coerência do texto, optando por uma seleção vocabular seguramente adequada ao estilo musical mobilizado. Assim, a aprendizagem com a análise linguística conjugada com a produção textual ocorreram nas duas direções, já que as duplas tiveram que produzir e revisar os textos dos pares.

Ao final da experiência, notamos que a intervenção do dicionário nas situações de produção de linguagem, quer no momento de revisão, quer no momento de reescrita do texto, permitiram aos alunos concluir suas hipóteses de escrita, levando-os a comprovarem assertivamente no dicionário os anseios vocabulares e, ao mesmo tempo, refletirem acerca de seus desvios e atendimentos em relação à norma culta da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, nesta pesquisa, apontam e atestam as hipóteses de nossa tese inicial, de que o trabalho sistemático com o uso do dicionário escolar, principalmente quando voltado à superação das dificuldades e anseios de escrita dos estudantes da Educação Básica, permite contribuir com o sucesso da aprendizagem em língua portuguesa, bem como promove a retenção do vocabulário e o estudo do léxico em sala de aula. Assim, os dicionários convertem-se em um material didático necessário para o processo pedagógico, não exclusivamente para a aprendizagem do vocabulário, mas, acima disso, para atender várias das necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula, entre as quais envolvem a compreensão, a análise linguística e a produção textual. Sem dúvida, que toda essa contribuição, se deve em grande parte, a prototipicidade com que documentam o léxico de uma língua, visto que fornecem soluções de todo tipo sobre as palavras: morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Portanto, para o professor, o dicionário é um instrumento que facilita a tarefa de ensino e proporciona o êxito da aprendizagem escolar; para o aluno, uma ferramenta indispensável para ajudá-lo a superar os obstáculos decorrentes do mundo da escrita.

Conclui-se que, antes do momento inicial da intervenção didática, os alunos possuíam reduzido hábito de pesquisar no dicionário e, frequentemente, a ida ao material era realizada de forma indiscriminada, isto porque, às vezes, em sala de aula, os professores têm subestimado sua riqueza didática e sequer dão aos aprendizes qualquer instrução de natureza prática. Em geral, a escola pouco preocupa explorar todas as dimensões do dicionário escolar, nitidamente em virtude da concepção errônea e a falta de conhecimento do professor em lexicografia pedagógica. Assim, com uma visão embrutecida e minimalista do valor pedagógico do objeto que tem diante de si, quase sempre o usufruto tende redundar em mera consulta de palavras desconhecidas.

Nos dias atuais, se desculpar por não ir ao dicionário porque dele extrairemos apenas palavras e seus significados, já não é assim uma justificativa tão mais sensata e coerente. Ainda hoje, a pedagogia de língua materna tem se sustentado,

ocasionalmente, numa concepção equivocada, genérica e reacionária do dicionário, de que ele nos é útil unicamente quando não inferimos significados de palavras ou desconhecemos seus registros ortográficos. Na verdade, como apontamos em seções anteriores desse trabalho, os recursos disponíveis em um dicionário são muitos rentáveis para a aprendizagem de uma língua até mesmo a usuários bastante versados, o que o torna uma ferramenta completa para o desenvolvimento da língua escrita.

Insistimos afirmar que os dicionários são instrumentos polivalentes, uma fonte de pesquisa e investigação sobre os fatos e fenômenos da linguagem em uso. Neste trabalho, mostraram-nos ser artifícios com opções vantajosas ao aluno em muitas das situações as quais os propomos no contexto escolar. No entanto, conforme suscitaram os resultados de dados do questionário, a parca proficiência de pesquisa lexicográfica dos estudantes os impediam de desenvolver sua empatia em relação ao uso do dicionário, afastando-os cada vez mais do contato inicial dado que encaravam a atividade de pesquisa tarefa muito complicada e nada agradável.

De maneira oposta, como foi evidenciado a nós, a maior familiarização do aluno com o material didático em sala de aula acabava por encorajá-lo ao hábito e o prazer da prática de consulta. Em nossa pesquisa, vimos que os dicionários têm o poder de despertar nos alunos a curiosidade pelo mundo das palavras motivando-lhes a se aventurar na riqueza cultural do léxico e a descobrir os artifícios da nossa língua e nela, deleitar-se.

Como defendemos em nossa proposta didática, as necessidades de informações dos usuários do dicionário (isto é, as hipóteses de escrita dos usuários), bem como suas motivações (isto é, as condições que mobilizam a busca: recepção ou produção textual) e habilidades de consulta devem ser detectadas pelo professor antes de qualquer projeto de ensino envolvendo a manipulação do objeto.

Mas do que isso, a nosso ver, o uso do material precisa estar articulado às atividades de linguagem cotidianas propostas em sala de aula. Além de que há sobretudo a primordialidade de reconhecer o perfil do usuário escolar e as necessidades comunicativas que o faz recorrer ao dicionário. Diante desse quadro, o professor precisa mostrar-se lúcido e consciente das dificuldades de aprendizagem

de seus alunos, e tão somente, a partir delas intervir com os dicionários, sacando o máximo proveito de suas propriedades didáticas.

Como aponta este estudo, para que os alunos possam consumir satisfatoriamente todo o programa de informações sobre o léxico que dispõem as obras lexicográficas, é preciso que antes eles tenham sido instrumentalizados para o uso do material, e por fim, por si só, construam sua autonomia de pesquisa e superem suas dúvidas de comunicação. Em nosso trabalho, as necessidades comunicativas dos estudantes foram os propósitos gerais que consubstanciaram a proposta do caderno de aprendizagem.

Em suma, no nosso encaminhamento metodológico, a motivação ao dicionário tomou sempre como objetivo maior o uso de atividades de leitura e escrita de textos que também circulavam fora da sala de aula assumindo a escrita enquanto prática social. Por meio do dicionário, buscamos ajudar os aprendizes superar as incapacidades vocabulares advindas dos textos e atividades abordadas no caderno, tal como ainda, preocupou-se em desenvolver o maior domínio e exploração da obra lexicográfica colocando o dicionário como elemento mediador das atividades de linguagem, o que resultou em inúmeras contribuições, como as que enfocaremos a seguir:

1. Desenvolver a proficiência e automação de consulta ao uso do dicionário.
2. Ajudar o aluno consolidar o sistema de escrita alfabética e ortográfica.
3. Ampliar o domínio de uso do vocabulário e desenvolver a competência lexical.
4. Levar o aluno a refletir sobre os fenômenos verbais provenientes do emprego de palavras, tais como: da variação linguística; dos empréstimos linguísticos e de criações de novas palavras; dos aspectos semânticos das palavras, dos processos de derivação e flexão verbal; dos empregos figurados das palavras e expressões etc.
5. Observar os campos semânticos determinados pelas relações de sentidos entre as palavras e os mecanismos de formação de palavras, com vista à produtividade lexical.
6. Reconhecer as diferentes classes de palavras: gramaticais e lexicais.
7. Diferenciar o uso da linguagem forma e informal.
8. Superar as dificuldades relacionadas à ortografia.
9. Superar as dificuldades relacionadas pela não correspondência entre letra e fonema de certas palavras.
10. Superar as dificuldades relacionadas à compreensão textual, mas com a intervenção ativa dos dicionários.
11. Superar as dificuldades recorrentes do processo de escrita, revisão e reescrita, mas com a intervenção ativa dos dicionários.

A aprendizagem do léxico é um direito inviolável de todos os indivíduos que participam de uma sociedade. Com a maior posse do léxico, evidentemente que o falante, inserido em uma comunidade linguística, se torna mais qualificado para enfrentar os desafios diários impostos pelas condições de interlocução do uso da língua, nas diversas situações que demandar as capacidades de compreensão e produção textual. Dessa maneira, as hipóteses de leitura e escrita motivadas no caderno de aprendizagem, que levavam o aluno nesta pesquisa confrontar o dicionário, brotavam sempre de suas dúvidas vocabulares e essas necessidades estavam enraizadas, a nosso ver, não na escola como tal, mas sim na inter-relação do falante com o meio social em que vive. O letramento lexicográfico, como o adotado por nós, consistiu em estender o domínio do dicionário e o trabalho com o léxico nas atividades sociais que exigiam a escrita como forma de acesso ao mundo dos letramentos. Condição nesta concepção, cremos que a prioridade da escola deva ser de garantir a habilidade de automação desse recurso pedagógico, especialmente, procurando dar ênfase sobre aquilo que ecoa dentro dele que é o léxico da nossa língua.

Contudo, reiteramos que os parâmetros postos pela lexicográfica pedagógica, quanto a oferta de dicionários com um vocabulário fundamental ajustados às necessidades dos estudantes em cada etapa de aprendizagem, são indiscutivelmente favoráveis, já que o universo léxico de cada dicionário pôde, ao longo de nossa pesquisa, conduzir o aluno conhecer melhor as palavras de seu cotidiano e aumentar seu capital léxico de forma contínua, progressiva e gradual.

A nosso ver, o dicionário é um instrumento com recursos quase que insuperáveis na escola para o aluno desenvolver suas capacidades de comunicação, enfrentar os desafios das práticas contemporâneas de letramentos, superando seus limites e medos da língua escrita. Nosso propósito da pesquisa, não se concentrou em esgotar toda a validade e pertinência didática do instrumento lexicográfico – já que isso seria impossível -, mas quis sobretudo sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes ao explorar e valorizar as utilidades eminentemente pedagógicas deste material no ato da comunicação verbal.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. **Alfa**, (Impresso), São Paulo, v. 28, n. Supl, p. 119-126, 1984.

ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo: Ática, 1990. 95 p.

ARAÚJO, E. M. V. **O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino/aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

ANTUNES, I. **Território das Palavras: estudo do Léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Lingüística no Brasil. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada (online)**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAGNO, M.; RANGEL, E. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Org., Trad. Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BARTHES, R. **Aula**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

BEZERRA, M. A. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.) **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. v.1. p. 219-232.

BÉJOINT, H. **Modern Lexicography: An Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. *In*: BIDERMAN, M. T. C. **Estudos de filologia linguística**. São Paulo: Queroz/EDUSP, 1981.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. **Alfa**, São Paulo, v.28, supl. p.1-26, 1984.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v. 22, n.4, p. 81-86, dez. 1987.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e Vocabulário Fundamental. **Alfa**, São Paulo, v.40, p.27-46, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da Palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v.2, p.81-118, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de Palavra. *In*: BASILIO, M. (Org.). **A Delimitação de Unidades Lexicais**. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. p. 81-97.

BIDERMAN, M. T. C. As Ciências do Léxico. *In*: OLIVEIRA, A.M.P.P; ISQUERDO, A.N. **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande - MS: Editora UFMS, 2001, p.13-22.

BIDERMAN, M. T. C. Análise de dois Dicionários Gerais do Português: o Aurélio e o Houaiss. *In*: ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. (Org.) **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004. v. 2, p. 85-116.

BIDERMAN, M. T. C. Unidades complexas do léxico. *In*: RIO-TORTO, G.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F. (Org.) **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto (Portugal): Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. v. 2.

BRASIL (BNCC). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 23 jun. 2018.

BORBA, F. S. **Organização de dicionários**: uma introdução à Lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. Compreensão da leitura: da palavra ao texto. *In*: Guimarães, Eduardo; Mollica, Maria Cecília. (Org.). **A palavra**: forma e sentido. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, v. 01, p. 99-107.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANGEL, L. M.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Sobre a semântica cognitiva e suas possíveis contribuições para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários de tipo 2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso)**, v. 13, p. 983-1009, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** - Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula / [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 23 jun. 2018.

BROWN, C.; P., M. E. **Five essential steps of processes in vocabulary learning**. Baltimore, MD: Paper presented at the TESOL Convention, 1994.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário da língua. **Revista Língua & Literatura**, v.6/7, n.10/11, 2005. p.17-31.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande/São Paulo: UFMS - Associação Editorial Humanitas, 2007. v. 3. p. 261-272.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. **Polifonia**, (UFMT), v. 15, p. 1-14, 2008a.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. *In*: XATARA, C.; BEBILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008b. p. 129-163.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. **Alfa**, São Paulo, v.55, n.1, p.31-61, 2011a.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Da microestrutura em dicionários semasiológicos do português e seus problemas. **Estudos da Língua(gem) (Online)**, v. 9, p. 36-69, 2011b.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, p. 215-231, 2014.

CABRÉ, M. T. **La terminología: teoría, metología, aplicaciones**. Tradução de Charles Tébé. Barcelona: Editorial Antártida/Empuries, 1993. 529 p.

CARTER, Ronald. **Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives**. London: Allen e Unwin, 1987.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTILHO, A. T. Entrevista: Funcionalismo(s) e teoria Multissistêmica. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 9, n. 2, p. 87-104, jul/dez. 2014a. (Entrevista concedida a Camilo Rosa Silva)

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014b.

CASTILHO, A. T. Historiando o português brasileiro - História das línguas: variedades, gramaticalização, discursos. Relatório das atividades desenvolvidas ao abrigo do Programa CAPES-DAAD-PROBRAL, de 2000 a 2003 (Projeto 109/00). Coordenadores: Ataliba T. de Castilho (USP / Brasil) – Konstanze Jungbluth (Tübingen / Alemanha). **Aspectos sincrônicos e diacrônicos do Português Brasileiro**. Universität Tübingen Blaubeuren, 4-7 de jul. de 2003. Blaubeuren, 2003a, p. 1-142. Disponível em: <<http://150.164.100.248/profs/jania/dados/arquivos/Historiando....pdf>>. Acesso em 01 de nov. 2014.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COSERIU, E. **Competencia lingüística**: elementos de la teoria del hablar. Madrid: Gredos, 1992.

COURA SOBRINHO, J. **O dicionário como instrumento na leitura em língua estrangeira**. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

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

DOLZ-MESTRE, J. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. *In*: DOLZ-MESTRE, J.; SILVA HARDMEYER, C. **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2016.

DURAN, M. S. A Lexicografia Pedagógica e sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. *In: XATARA, C. M.; BEVILAQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Org.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas.** Florianópolis: UFSC/NUT, 2008.*

DURÃO, A. B. A. B.; ZACARIAS, R. A. S. **Efeito do uso de bilíngues escolares na produção escrita de aprendizes de inglês.** Horizontes de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, p. 181-197, 2007.

ERNST-MARTINS, N. M. R. **O Uso do Dicionário On-line na Compreensão de Textos em Língua Espanhola.** 2003. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.*

FARIAS, V. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa.** 2009. 286f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIAS, V.S. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. **Lusorama**, n. 71/72, 2007. p.160-206.

FERRAZ, A. P. Neologismos na publicidade impressa: processos mais freqüentes no português do Brasil. *In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico.** Campo Grande/São Paulo: UFMS - Associação Editorial Humanitas, 2007, v. 3, p. 53-64.*

FIORIN, J. L. Teoria do signo. *In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística: objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 55-74.*

FINATTO, M. J. B. Dossiê Estudos do Léxico-Apresentação. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 6 e 7, n.2004/2005, p. 13-16, 2005.

FLUSSER, V. **Língua e realidade.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna.** 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010.

- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.
- GIVÓN, T. From Discourse to Syntax: Grammar as a processing strategy. *In*: GIVÓN, T. (Ed.) **Syntax and Semantics 12: Discourse and Syntax**. New York: Academic Press, 1979.
- GIL, B. D.. A pluridimensionalidade do léxico em práticas de ensino de português. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre (MG)**, v. 15, p. 13-30, jul./dez. 2017.
- GOULDEN, R.; NATION, P.; READ, J. How Large Can a Receptive Vocabulary Be? Oxford: **Applied Linguistics**. v. 11, 1990, p. 341-363.
- GOMÉZ MOLINA, J. R. La competencia léxica en el currículo de español con fines específicos (EpFE). *In*: GOMÉZ MOLINA, J. R. (Org.) Congreso Internacional de Español para fines específicos. **Actas...**, Ámsterdam, Ámsterdam: Ministério de Educación y Ciencia del Reino de España, v. 2, 2003. p. 82-104.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HAENSCH, G.; et al. **La Lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford Press, 1989.
- HARTMANN, R. R. K; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge, 2001.
- HAUSMANN, F. J. Lexikographie. *In*: SCHWARZE, C.; WUNDERLICH, D. (Hrsgn.). **Handbuch der Lexikologie**. Königstein/Ts.:Athenäum, 1985. p.367-411.
- HERNÁNDEZ, H. **Los diccionários de orientación escolar**. Lexicographica, Tubigen, Series Maior, v.28, 1989.
- HINDMARSH, R. **Cambridge English Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa**: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo. 2006. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

HUMBLÉ, P. R. Um começo de conversa. *In*: XATARA, C.; BEBILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 9-13.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

ILARI, R.; CUNHA LIMA, M. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In*: CARVALHO, O. L. S.; et al. (Org.). **Dicionários Escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

ILARI, R. Introdução. *In*: ILARI, R (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**: Palavras de Classes Fechadas. São Paulo: Contexto, 2015. 384 p.

JACKSON, H. **Lexicography**: An introduction. London: Routledge, 2002.

ISQUERDO, A. N. Os estudos lexicográficos no Brasil: um percurso histórico. *In*: CARDOSO, S.; MEJRI, S.; MOTA, J. (Org.). **Os dicionários**: fontes, métodos, novas tecnologias. Salvador: Vento Leste, 2011. p. 113-140.

KLEIMAN, A. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas - SP, v. 9. Universidade Estadual de Campinas. p. 47-81, 1987.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, p. 223-243, 2000.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? *In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais.* Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2010. 65 p.

KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino da língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista língua & literatura (IMPRESSO)**, v. 10/11, p. 101-112, 2005.

KRIEGER, M. G. Lexicografia: o léxico no dicionário. *In: SEABRA, M. C. (Org.). O léxico em estudo.* Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 157-171.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução (UFSC)**, Florianópolis, v. 18, p. 235-252, 2007.

KRIEGER, M. G. Questões de lexicografia pedagógica. *In: XATARA, C.; et al. (Org.). Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

KRIEGER, M. G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, p. 169-180, 2012.

KOCH, I. G.V. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LANDAU, S. **Dictionaries: the art and craft of Lexicography.** Cambridge: CUP, 2001.

LARA, L.F. O dicionário e suas disciplinas. *In: ISQUIERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. (Org.). As ciências do léxico: lexicología, lexicografía, terminología.* Campo Grande: UFMS, 2004. p.133- 152. v. 2.

LAUFER, B.; PARIBAKHT, T. S. **The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context.** *Language Learning*, Blackwell Publishing, v. 48, n. 3, p. 365-391, 1998.

LEFFA, V. J. O uso do dicionário eletrônico na compreensão de texto em língua estrangeira. *In: LEFFA, V. J. (Org.). XI Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação, Santos, agosto de 1991. Anais, São José dos Campos, INPE, p. 187-200, 1991.*

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Psicolingüística**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996. 105 p.

LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LENNEBERG, E. **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Tradução de Sánchez Sáinz-Trápaga e Antonio Montesinos. Alianza Editorial: Madrid, 1975. 540 p. Título original: Biological Foundations Of Language.

LOGUERCIO, S. D. O uso de dicionários bilíngues por alunos de Francês Instrumental. **Horizontes de linguística Aplicada**. v. 6, n. 2, p. 181-197, 2001.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. **Diccionario de lexicografía práctica**. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. (Org.). **Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004. v.1. p. 263-284.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora**, v. 6, n. 1, p. 43-62, jan./jun. 2002. 161 p.

MEDINA GUERRA, A. M. **Lexicografía espanhola**. Barcelona: Ariel, 2003.

MELKA, F. Receptive versus productive aspects of vocabulary. *In*: SCMITT, N.; MCCARTHY, N. (Org.). **Vocabulary description, acquisition, and pedagogy**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 84-102.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e apreender**. 4. ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2008.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MURAKAWA, C. Modelos de verbetes em dicionários clássicos da língua portuguesa. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia**,

Lexicografia e Terminologia. Campo Grande/São Paulo: UFMS - Associação Editorial Humanitas, 2007. v. 3. p. 235-260.

NATION, I. **Teaching and Learning Vocabulary**. New York: Newbury House, 1990.

NEVES, M. Teoria Linguística em Aristóteles. **Alfa**, São Paulo, v.25, p. 57-67, 1981.

NEVES, M. Como as palavras se organizam em classes. **Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz**, São Paulo, p. 1-19, 2006. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-as-palavras-se-organizam-em-classespdf>>. Acesso em: 08 jun. 2010.

NUNES, J. H. Dicionarização no Brasil: condições e processos. *In*: NUNES, J. H.; PETTER, M (Org.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002. p. 99-120.

NUNES, J. H.; PETTER, M. **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002. 253p.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIRES, J. A. **Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar para as séries iniciais**. 2012. 225f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). **Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123.

PONTES, A. L.; FECHINE, L. A. R. Metadiscorso verbal e visual: análise da medioestrutura de um dicionário de língua inglesa. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 10, p. (5) 1-22, 2011.

PORTO DAPENA, J. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2002.

PRADO ARAGONÉS, J. El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. *In: AYALA CASTRO, M. (Org.). Dicionarios y enseñanza*. Alcalá, Universidad de Alcalá, 2001. p. 205-226.

PROVA BRASIL. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA**: Desempenho da sua Escola/ Prova Brasil. 2015. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> Acesso em: 15 de abr. de 2018.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. La Haye/Paris: Mouton, 1971.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo: UNESP, v. 28 (supl), p. 45-69, 1984.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa [Online]**, v. 42, n. 145, p. 272-283, 2012.

SANDMANN, A. **Competência Lexical**: Produtividade, Restrições e Bloqueio. Curitiba: Editora da UFPR, 1991.

SANDMANN, A. **Morfologia Lexical**. São Paulo: Contexto, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SEIDE, M. S; HINTZE, A. C. O ensino do léxico na disciplina de português língua materna no Ensino Fundamental brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 403-424, jul /dez. 2015.

SILVA, M. C. P.; LEFFA, V.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O dicionário deveria ser sistematicamente utilizado em aulas de língua materna ou estrangeira como instrumento pedagógico? *In: XATARA, C.; BEBILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). Dicionários na teoria e na prática*: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 123-132.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREVENS, P. Cultural barriers to language learning. *In*: SMITH, L.E. (Ed.). **Discourse across cultures: Strategies in world Englishes**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1987. p. 169-178.

SWEET, H. **The practical study of languages: A guide for teachers and learners**. London: Oxford University Press, 1899.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 295-317, abr. 2006.

THORNDIKE, E.L; LORGE, I. **The Teacher's Word Book**. New York: Teachers College, Columbia University, 1921.

THORNDIKE, E.L; LORGE, I. **The teacher's Word Book of 30.000 Words**. New York: Teachers College, Columbia University, 1944.

TURAZZA, J. S. **Léxico e Criatividade**. São Paulo: Annablume, 2005.

VÁZQUEZ, I. O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. **Actas do I EIELP**, 2010, p. 107-110.

VERDELHO, T. Dicionários portugueses, breve história. *In*: NUNES, J. H.; PETTER, M. (Org.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002. p. 15-64.

VIEIRA, L. G. O. Estudo do léxico no texto oral e escrito. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 229-252.

VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994. 206p.

VILELA, M. O léxico do Português: perspectiva geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 1, p. 31-50, 2 ago. 1997. p. 31-50.

- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WELKER, H. Dicionários. **Uma pequena introdução à lexicografia**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2004.
- WELKER, H. Pesquisando o uso de dicionários. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 223 - 243, jul. /dez. 2006.
- WELKER, H. Sobre o uso de dicionários. *In*: WELKER, H. (Org.) **Anais do VIII CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 1-17.
- WELKER, H. Questões teóricas genéricas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011. p. 29-37.
- WEST, M. **A General Service List of English Words**. London: Longman, 1953.
- WIEGAND, H. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. *In*: HAUSMANN, F. J.; Et al. (Org.). **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 409-462.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- ZANATTA, F.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A normatividade nos dicionários gerais de língua portuguesa. *In*: LIMA-HERNANDES, M.; et al. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: Editora da FFLCH-USP, 2008, p. 1-20.
- ZAVAGLIA, C. Metodologia em ciências da linguagem: lexicografia. *In*: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Org.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico? Campinas: Mercado de Letras, 2012. v. 1. p. 231-264.
- ZÖFGEN, E. Bilingual learner's dictionaries. *In*: HAUSMANN, F. J.; et al. (Org.), **Wörterbücher**: ein Internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin: de Gruyter, 1991. v. 3. p. 2888-2903.

DICIONÁRIOS ADOTADOS NA PESQUISA

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário ilustrado de português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]

BORBA, Francisco S. **Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]

BRAGA, Rita de Cássia Espechit; MAGALHÃES, Márcia A. Fernandes. **Fala Brasil: dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]

GEIGER, Paulo (org.). **Caldas Aulete - Dicionário escolar da língua portuguesa: ilustrado**. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]

MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]

SARAIVA, Kandy S. de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. **Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

APÊNDICES:**APÊNDICE A – CADERNO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO**

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
 Centro de Letras, Comunicação e Artes
 Mestrado Profissional em Letras em Rede

CADERNO DE APRENDIZAGEM

LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO



LÉXICO

VOCABULÁRIO FUNDAMENTAL

LÍNGUA DICIONÁRIOS
 SIGNIFICADO LETURA
 EXEMPLOS CLASSES DE PALAVRAS
 VERBETE APRENDIZAGEM
 NEOLOGISMO

ESCRITA
 TEXTO CONTEXTO
 PRONÚNCIA
 ESTRANGEIRISMO CAMPO SEMÂNTICO
 COMUNICAÇÃO
 ORTOGRAFIA DEFINIÇÃO
 ENSINO
 VARIAÇÃO LEXICAL

MARCELO SABINO LUIZ

✉ POSGRADUACAOSABINO@GMAIL.COM

📍 CORNÉLIO PROCÓPIO - PR

APRESENTAÇÃO

CONCEPÇÃO DIDÁTICA DO MATERIAL

À luz de contribuições teórico-metodológicas da Lexicografia Pedagógica, o objetivo deste caderno inculca numa proposta de letramento lexicográfico, cujo objetivo é explorar as características e potencialidades dos dicionários nas atividades de uso da linguagem em sala de aula. Como resultado, nosso enfoque maior consiste em despertar a consciência e o domínio do aluno sobre o material verbal que assegura - acessar no mundo dos textos - moldar suas ações e pensamentos, o léxico da língua.

Nossa perspectiva teórica defende a abordagem sociocognitivo-interacionista de linguagem, a qual pressupõe o fenômeno de uso social da língua em virtude da competência cognitiva do falante em adaptar o vocabulário a uma determinada situação comunicativa. Postulamos que o uso do dicionário requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes sistemáticos, que procede da capacidade do usuário em manipulá-lo em um dado evento comunicativo. Assim, nosso papel com o letramento lexicográfico é munir os estudantes com esses saberes e, com isso, oportunizar a autonomia de utilização do material, de modo que lhes permitam, com plena destreza, desenvolver suas próprias estratégias de pesquisas, obtendo proveito do dicionário para uma melhor performance comunicativa.

Por fim, reconhecendo as necessidades em língua portuguesa dos estudantes do Ensino Fundamental, objetivamos neste caderno oferecer atividades para o estudo do léxico atreladas ao uso do dicionário escolar, tomando como horizontes de expectativas elevar o nível de competência lexical e o coeficiente da proficiência lexicográfica dos alunos. Em outras palavras, interessamos por reivindicar na escola a importância do vocabulário e, conseqüentemente, destacar o papel que tem os materiais didáticos voltados ao enriquecimento do léxico em sala de aula.

Em nossa proposta, concordamos que o estudo do vocabulário deve integrar

[...] atividades relacionadas aos diferentes significados das unidades léxicas (semântica), com a sua estrutura (morfologia), com suas relações paradigmáticas (hiperonímia, sinonímia, antonímia, polissemia, ...) com suas relações sintagmáticas (combinações, colocações, expressões fixas, ...) e com o valor discursivo que implica o conteúdo que é comunicado (GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 87).

A organização didática deste caderno de aprendizagem, que engloba toda a nossa metodologia de trabalho, é composta por um eixo sequencial de atividades que convergem para uma mesma finalidade e, portanto, compreendem três fases, conforme destacamos a seguir:

MOTIVAÇÃO → PROFICIÊNCIA DE CONSULTA → EXPLORAÇÃO AO USO

OFICINA I -

Léxico,
vocabulário
e
dicionário

LÉXICO, VOCABULÁRIO E DICIONÁRIO



O QUE É UMA LÍNGUA?

A língua é o bem material mais valioso da sociedade. O desaparecimento de uma língua equivale ao atestado de óbito de toda a nação. Ela é um sistema e, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação. Enquanto sistema nos permitem interagir com diferentes pessoas e expressar nossos sentimentos, opiniões, desejos, sensações, insatisfações, percepções, indiferenças, entre outras ações da vida humana. Como instrumento de comunicação, permite ao homem falar, ler e escrever. Além disso, toda língua é um elemento vivo, isto significa dizer que, ao longo da história da humanidade, a língua naturalmente deverá se modificar, renovar e evoluir.



Leitura: afinando os conceitos

TEXTO 1 - A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

Por Cláudio Fernandes

Que tal conhecermos um pouquinho mais sobre a história da língua portuguesa no mundo? Idioma oficial do nosso país, o português também é falado em outros lugares do mundo e até mesmo em lugares que você nem imagina, muitos distantes de nós no globo terrestre.

Você que conhece um pouco de História, já sabe que Portugal, em tempos longínquos, entrou na disputa por territórios com outros países durante o período da expansão marítima, época em que conquistar era a palavra de ordem. Por onde passaram, os portugueses deixaram um pouquinho de sua herança cultural, e a maior delas certamente é o idioma. O Brasil ficou marcado para sempre pela colonização lusitana, e a língua portuguesa em nosso território é tão dominante que quase não sobraram resquícios de outros dialetos.

Os países que compartilham a língua portuguesa fazem parte daquilo que chamamos de mundo lusófono. Lusófono é o adjetivo que classifica os países que têm o português como língua oficial ou dominante. Vamos conhecer quais são eles?

Portugal, Angola, Timor-Leste, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Guiné Equatorial e Brasil: nove países, um só idioma.

- Angola – 10,9 milhões de habitantes
- Brasil – 185 milhões de habitantes
- Cabo Verde – 415 mil habitantes
- Guiné-Bissau – 1,4 milhão de habitantes
- Moçambique – 18,8 milhões de habitantes
- Portugal – 10,5 milhões de habitantes
- São Tomé e Príncipe – 182 mil habitantes
- Timor-Leste – 800 mil habitantes
- Guiné Equatorial – 100 mil habitantes



Nove países em quatro continentes diferentes! Você já imaginou as diferenças culturais que existem entre os falantes da língua portuguesa? Pois é, essas diferenças são responsáveis por alterações na pronúncia, na gramática e no vocabulário de nosso idioma. Por exemplo, se você ouvir o português falado em Portugal, é provável que você estranhe e até mesmo não entenda algumas coisas. Por causa disso, é muito importante a existência do Acordo Ortográfico entre os países lusófonos, o que garante certa **coesão linguística** de nossa bela língua portuguesa.

Somos 230 milhões de falantes da língua portuguesa espalhados em diversos lugares do mundo! Apesar de sermos o único país na América a falar português, não significa que estamos isolados, mas sim inseridos nessa rica e peculiar comunidade linguística.

(Cláudio Fernandes. A História da Língua Portuguesa no Mundo. Escola Kids. Disponível em: <<https://escolakids.uol.com.br/historia-da-lingua-portuguesa-no-mundo.htm>>. Acesso em: 20/06/2018)

ESTUDO DO TEXTO

1. O artigo que acabou de ler foi publicado na Revista Eletrônica Escola Kids. Com base na leitura do texto, responda as questões a seguir:

a) O adjetivo Lusófono empregado no texto se refere aos falantes de qual idioma?

b) Com base no texto, escreva os nomes dos países que utilizam como idioma oficial a Língua Portuguesa.

c) Diversos países utilizam o Português como língua oficial, entretanto, pelo fato desses países localizarem em diferentes continentes, com culturas e costumes diversos, é provável que haja alterações do idioma nesses lugares. Conforme o texto, cite três fatores responsáveis pelas diferenças culturais da língua portuguesa falada no mundo.



O QUE É O LÉXICO?

A **língua** como sistema de comunicação comporta o léxico. E o que é o **Léxico**? O **léxico** é o **conjunto de todas as palavras** de nosso idioma. Não há possibilidade de pensarmos no uso de uma língua ou no processo de comunicação entre falantes sem pensar na totalidade de palavras que essa língua reúne. Afinal, o que chamamos de léxico constitui o patrimônio da nossa cultura.

Cada língua falada no mundo comporta o seu próprio conjunto de palavras. Por exemplo, existem palavras da língua portuguesa, da língua inglesa, da língua francesa, da língua italiana, daí por diante.

Todo o léxico de uma língua é infinito e inacabável, isto é, nunca se esgota, pois como a língua é viva e muda com o passar do tempo, o léxico que faz parte dela também acompanha toda essa evolução. Essa evolução ocorre porque todos os dias criamos novas palavras, modificamos algumas, emprestamos de outros idiomas ou as vezes porque deixamos de usá-las.



Leitura: afinando os conceitos

TEXTO 2 - COMO NASCEM AS PALAVRAS?

“A exploração da terra pelos navegadores portugueses e a consequente expansão da civilização européia – em meios às quais o “achamento” do Brasil se tornaria uma das pérolas mais vistosas – se constituíram em uma das mais admiráveis aventuras das tantas que marcaram o milênio que se encerra.”

Achamento, existente no português já no século XV, é uma palavra formada pelo acréscimo do sufixo **-mento** ao verbo achar. Esse sufixo é muito comum no português, serve para formar substantivos a partir de verbos e pode ser encontrado em palavras como **descobrimento**, **falecimento** e **planejamento**. Através desse exemplo, você já pôde perceber como o nosso léxico vai sendo formado.

Em todos os tempos, as mudanças tecnológicas, sociais e culturais criaram novas necessidades e, conseqüentemente, novas palavras. Como o sistema da língua é eficiente, ele sempre nos ofereceu vários recursos para a criação de palavras. Além do recurso de adição do sufixo (como em **achamento**), existem muitas outras possibilidades.

Importamos palavras e chamamos aquele delicioso sanduíche leve e sem gordura de **light**. E por falar em **sanduíche**: essa palavra surgiu a partir de um lanche muito apreciado pelo Lorde John Eduard Montague, o conde de Sandwich. Esse conde adorava jogar com uma das mãos, alimentando-se com a outra, a sua refeição era salame, presunto e queijo servidos entre duas fatias de pão.

Casos em que o inventor de um produto fica tão famoso que seu nome vira sinônimo do próprio produto são comuns. Você já ouviu a palavra **gilete**? Ela foi criada por um americano chamado King Camp Gillette.

Para ampliar o nosso léxico, adaptando-o aos novos tempos também recriamos palavras já conhecidas dando-lhes uma nova interpretação, como ocorre com o verbo **ficar**. No sentido de “namoro curto”, **ficar** pode até dar origem à outra palavra. Afinal, se existem **pagantes** e **amantes**, por que não **ficantes**?

São muitas as histórias curiosas sobre o processo de formação de algumas palavras.

Aquela roupa de praia chamada **biquíni** recebeu esse nome devido ao atol de Bikini, no Pacífico, onde os norte-americanos testaram uma bomba atômica em 1946. A ligação entre atol no Pacífico e a roupa de praia não foi por acaso: o lançamento do biquíni caiu como uma bomba na sociedade que estava acostumada a ver as mulheres vestidas com maiôs de peça única.

O **radar**, aparelho inventado na segunda guerra pelos britânicos para detectar e localizar bombardeiros alemães, também tem uma história interessante: é a abreviação da expressão inglesa *radio detection and ranging*, que quer dizer “detecção e rastreamento pelo rádio”.

(ALBERGARIA, Lino de; FERNANDES, Márcia; ESPESCHIT. *Português na ponta da língua*. Belo Horizonte: Dimensão, 2000. v.1, 272p)

ESTUDO DO TEXTO

1. Com base no que foi dito até aqui, comente o que entendeu sobre o léxico.

2. Relacione a primeira com a segunda coluna, mas conforme as informações apresentadas pelo texto sobre a formação do nosso léxico.

a. Achatamento, descobrimento, falecimento e planejamento

b. Light

c. Sanduíche e Gilete

d. Ficar, ficantes, amantes e pagantes

e. Biquíni

f. Radar

() palavra constituída por um empréstimo de uma língua estrangeira.

() palavra com base em uma abreviação, cuja expressão em inglês (*radio detection and ranging*), no português significa “detecção e rastreamento pelo rádio”.

() palavra constituída por nome próprio relacionada a lugar.

() palavras que receberam nomes próprios de personalidades.

() palavras que são ressignificadas com o passar do tempo adquirindo novas interpretações.

() palavras formadas pela adição do sufixo **-mento** aos verbos: achar, descobrir, falecer e planejar.



O QUE É VOCABULÁRIO?

Você sabia que a palavra **léxico** e **vocabulário** significam coisas diferentes? O **Léxico** são todas as palavras de uma língua que preservam a memória cultural da sociedade. O **vocabulário** é apenas o conjunto de palavras que um determinado indivíduo domina e constitui seu léxico mental. Isto significa dizer que, ao falar de vocabulário, referimos ao pequeno conhecimento que uma pessoa armazenou do léxico total da língua. O vocabulário permite que todos os falantes utilizem a língua com fim a se expressarem no dia a dia. Entretanto, nunca seremos capazes de armazenar todo o léxico da língua portuguesa na memória. Logo, léxico e vocabulário nem são termos iguais nem parecidos.

Assim, a quantidade de palavras que uma pessoa realmente domina poderá variar muito, pois o vocabulário caracteriza-se como o acervo de palavras que um indivíduo adquiriu durante toda a sua vida. Palavras essas relacionadas a uma determinada área, grupo social, tema, assunto ou livro. Por exemplo, pode-se falar que existe o vocabulário da moda, o vocabulário do futebol, o vocabulário da Região Sul, o vocabulário do personagem Cebolinha ou Chico Bento, vocabulário do escritor Monteiro Lobato etc. Na verdade, o vocabulário de uma pessoa é como se fosse uma gaveta fechada com palavras prontas e dispostas em nossa mente, de modo que possamos usá-las quando quisermos ou acharmos necessárias.

O vocabulário é apenas uma fatia do bolo que possuímos deste léxico total da língua. Ao longo da vida, conseguiremos aumentar o nosso vocabulário, já que sempre será possível aprender novas palavras.



Leitura: afinando os conceitos

TEXTO 3- POR QUE NÃO CONSEGUIMOS LEMBRAR AQUELA PALAVRA QUE ESTÁ NA PONTA DA LÍNGUA?

Mark Gwynn
Da BBC Future

Você alguma vez já tentou, em vão, recuperar uma palavra que parecia “perdida” na ponta de sua língua?

Muitos de nós já passamos por isso - o simples processo de verbalização de uma ideia é atrapalhado por um bloqueio mental. Quando isso acontece, lançamos mão de um glossário de alternativas para preencher as lacunas temporárias. Algo como "fulano" quando esquecemos o nome de alguém.

Há um festival de expressões, e isso ressalta a frequência das experiências do tipo "ponta da língua". Que têm um nome técnico: *lethologica*. Assim como muitas palavras modernas, o termo deriva do grego *lethe* (esquecimento) e *logos* (palavra). O *Lethe*, na mitologia grega, era também um dos rios do inferno no qual as almas dos mortos bebiam para esquecer as memórias do mundo dos vivos.

Jung

A cunhagem do termo é atribuída popularmente ao psicanalista Carl Jung, no início do século 20, mas na edição de 1915 do *Dorland American Illustrated Dictionary* a *lethologica* já era definida como a "inabilidade de lembrar a palavra apropriada".

Qualquer que seja a origem exata, a importância da memória e do esquecimento nos estudos de Jung sobre o inconsciente, e na mitologia grega, ecoa na forma como entendemos o funcionamento da memória.

O cérebro não funciona como um computador, em que dados são organizadamente armazenados e recuperados com um simples apertar de botão. "Nossa memória é fabulosa, mas responde a uma série de associações que fazemos com novas informações, e não com o quanto queremos lembrar alguma coisa", explica o psicólogo Tom Stafford.

Lembrar todas as palavras em nosso vocabulário pode ser muito difícil. Por exemplo, o *Grande Dicionário Houaiss* tem 230 mil palavras e nem mesmo elas representam a totalidade do vocabulário português. O vocabulário ativo usado por um adulto em escrita e fala é bem menor, mas segundo especialistas pode passar de 50 mil palavras.

Há, claro, muitas palavras que as pessoas entendem mas não usam no dia a dia. E são as palavras deste vocabulário passivo que formam a maioria dos termos que marcam a experiência da *lethologica*.

As palavras que pouco usamos, incluindo nomes próprios, são as que esquecemos mais frequentemente. Como nossas mentes são associativas e construídas através de padrões de informação interconectada, o quão bem poderemos nos lembrar de uma palavra pode depender justamente desses padrões.

Sendo assim, as milhares de palavras usadas raramente e armazenadas em nossos cérebros podem ser as mais difíceis de acessar rapidamente, porque ainda não formamos os elos necessários com outros tipos importante de informação que podem fazer dessas memórias algo mais facilmente recuperável.

Lethologica ocorre tanto quando esquecemos uma palavra quanto os rastros daquela palavra em nossa memória. Talvez seja algo necessário: de vez em quando precisamos beber do Rio *Lethe* para que esqueçamos temporariamente o trivial e o desnecessário e priorizemos informações mais importantes para nossas vidas.

(GWYNN, Mark. Por que não conseguimos lembrar aquela palavra que está na ponta da língua? Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/revista/vert_fut/2016/03/160325_vert_fut_esquecimento_fd>. Acesso em 22/07/2018).

ESTUDO DO TEXTO

1. Com base no estudo do texto, dê o significado e a origem da palavra **Lethologica**.

2. Segundo o psicólogo Tom Stafford, explique como armazenamos e organizamos as informações em nossa memória?

3. Conforme os especialistas do texto apontam a mente humana organiza dois diferentes tipos de vocabulários. Um vocabulário produtivo para expressão da fala e escrita e um outro tipo de vocabulário que nos permitem ler e compreender textos. Comente, em poucas linhas, os dois tipos.

4. Não é possível gravar todas as palavras em nossa memória, porém os dicionários tentam nos serem úteis neste trabalho de armazenamento de toda a riqueza do nosso léxico. Ainda que, embora, não consigam acompanhar a dinâmica da língua, já que todos os dias estamos atualizando nosso idioma com novas palavras. De qualquer maneira, o dicionário é, acima de tudo, o nosso melhor meio para encontrar documentado todas as palavras reunidas em um só lugar.

Leia atentamente a crônica de Cecília Meireles, em seguida, discuta o texto com o professor e os colegas da turma.

O livro da solidão - Cecília Meireles

Os senhores todos conhecem a pergunta famosa universalmente repetida: “Que livro escolheria para levar consigo, se tivesse de partir para uma ilha deserta...?”

Vêm os que acreditam em exemplos célebres e dizem naturalmente: “Uma história de Napoleão.” Mas uma ilha deserta nem sempre é um exílio... Pode ser um passatempo...

Os que nunca tiveram tempo para fazer leituras grandes, pensam em obras de muitos volumes. É certo que numa ilha deserta é preciso encher o tempo... E lembram-se das Vidas de Plutarco, dos Ensaios de Montaigne, ou, se são mais cientistas que filósofos, da obra completa de Pasteur. Se são uma boa mescla de vida e sonho, pensam em toda a produção de Goethe, de Dostoievski, de Ibsen. Ou na Bíblia. Ou nas Mil e uma noites.

Pois eu creio que todos esses livros, embora esplêndidos, acabariam fatigando; e, se Deus me concedesse a mercê de morar numa ilha deserta (deserta, mas com relativo conforto, está claro – poltronas, chá, luz elétrica, ar condicionado) o que levava comigo era um Dicionário. Dicionário de qualquer língua, até com algumas folhas soltas; mas um Dicionário.

Não sei se muita gente haverá reparado nisso – mas o Dicionário é um dos livros mais poéticos, se não mesmo o mais poético dos livros. O Dicionário tem dentro de si o Universo completo.

Logo que uma noção humana toma forma de palavra – que é o que dá existência às noções – vai habitar o Dicionário. As noções velhas vão ficando, com seus sestros de gente antiga, suas rugas, seus vestidos fora de moda; as noções novas vão chegando, com suas petulâncias, seus arrebiques, às vezes, sua rusticidade, sua grosseria. E tudo se vai arrumando direitinho, não pela ordem de chegada, como os candidatos a lugares nos ônibus, mas pela ordem alfabética, como nas listas de pessoas importantes, quando não se quer magoar ninguém...

O Dicionário é o mais democrático dos livros. Muito recomendável, portanto, na atualidade. Ali, o que governa é a disciplina das letras. Barão vem antes de conde, conde antes de duque, duque antes de rei. Sem falar que antes do rei também está o presidente.

O Dicionário responde a todas as curiosidades, e tem caminhos para todas as filosofias. Vemos as famílias de palavras, longas, acomodadas na sua semelhança, — e de repente os vizinhos tão diversos! Nem sempre elegantes, nem sempre decentes, — mas obedecendo à lei das letras, cabalística como a dos números...

O Dicionário explica a alma dos vocábulos: a sua hereditariedade e as suas mutações.

E as surpresas de palavras que nunca se tinham visto nem ouvido! Raridades, horrores, maravilhas...

Tudo isto num dicionário barato — porque os outros têm exemplos, frases que se podem decorar, para empregar nos artigos ou nas conversas eruditas, e assombrar os ouvintes e os leitores...

A minha pena é que não ensinem as crianças a amar o Dicionário. Ele contém todos os gêneros literários, pois cada palavra tem seu halo e seu destino — umas vão para aventuras, outras para viagens, outras para novelas, outras para poesia, umas para a história, outras para o teatro.

E como o bom uso das palavras e o bom uso do pensamento são uma coisa só e a mesma coisa, conhecer o sentido de cada uma é conduzir-se entre claridades, é construir mundos tendo como laboratório o Dicionário, onde jazem, catalogados, todos os necessários elementos.

Eu levaria o Dicionário para a ilha deserta. O tempo passaria docemente, enquanto eu passeasse por entre nomes conhecidos e desconhecidos, nomes, sementes e pensamentos e sementes das flores de retórica.

Poderia louvar melhor os amigos, e melhor perdoar os inimigos, porque o mecanismo da minha linguagem estaria mais ajustado nas suas molas complicadíssimas. E sobretudo, sabendo que germes pode conter uma palavra, cultivaria o silêncio, privilégio dos deuses, e ventura suprema dos homens.

(São Paulo, Folha da Manhã, 11 de julho de 1948.)

Cecília Meireles, crônica extraída do livro "Cecília Meireles - Obra em Prosa - Vol. 1", Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 1998, p. 270.

Conversando sobre o texto

1. Peça ao seu professor para explicar o significado das palavras em destaque no texto, mas com auxílio de um dicionário.
2. Segundo o texto, por que o dicionário seria o livro da solidão?
3. Que tipo de livro você escolheria para levar a uma ilha deserta?

QUE PALAVRA É ESSA?

Léxico e Vocabulário

1. Leia atentamente os textos e circule as palavras das quais os significados você não conheça.

a) Cartaz de Cinema



Fonte: Banco de Imagens Pixabay (2019).

b) Placas de Sinalização



Fonte: Imagem compartilhada por @Delfino_ através do @wa (2018).

c) Receita

Arroz com carne de sol e pequi

INGREDIENTES:

1/4 de xícara de chá de óleo ou banha de porco
1/2 kg de pequi
1/2 kg de carne de sol em cubos pequenos
2 dentes de alho espremidos
1 cebola grande picada
2 xícaras de chá de arroz
4 xícaras de chá de água quente
Sal a gosto
Pimenta de cheiro ou malageta a gosto
Salsinha, cebolinha picada a gosto

Fonte: Portal G1, Coluna do Dia, Maria Braga (2017).

d) Letras de músicas

**Rapariga Não (Simone e Simaria com
part. João Neto e Frederico)**

[...]
Rapariga não, rapariga não
Lava sua boca com água e sabão
Rapariga não, rapariga não
Não é só um corpinho bonito
Ela também tem coração
[...]

Perfeição (Legião Urbana)

[...]
Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos
Comemorar a água podre
E todos os impostos
Queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda hipocrisia e toda afetação
Todo roubo e toda a indiferença
Vamos celebrar epidemias:
É a festa da torcida campeã.
[...]

Fonte: Portal UOL (2018).

e) Memes



Fonte: Meme.com.br (2018).

Léxico e Vocabulário

f) Pichação



g) Capa de DVD



h) Propaganda



i) Cardápio

Soul FIT

37- Frango grelhado com batata cozida. **Novo**
 38- Peixe grelhado com arroz branco cozido.
 39- Frango grelhado com arroz integral e legumes.
 40- Peixe grelhado com arroz integral e legumes.
 41- Peixe grelhado com arroz integral e legumes.
 42- Peixe grelhado com arroz integral e legumes.
 43- Omelete de batata doce e batata cozida.
 44- Filé de frango grelhado com arroz branco e arroz integral.
 45- Strogonoff de frango com batata cozida e batata cozida e arroz integral.
 46- Almoço de peixe grelhado com spaghetti sem glúten.
 47- Filé de peixe grelhado com arroz branco.
 48- Lanche de batata doce com peixe grelhado. **Novo**
 49- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 50- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 51- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 52- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 53- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 54- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 55- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 56- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 57- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 58- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 59- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 60- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**
 61- Batata doce com frango grelhado e arroz integral. **Novo**

Investimento

4 Refeições.....R\$ 15,00	15 Refeições.....R\$ 100,00
7 Refeições.....R\$ 20,00	20 Refeições.....R\$ 120,00
10 Refeições.....R\$ 25,00	30 Refeições.....R\$ 150,00

Fonte: <http://www.soulfit.com.br/nutricao/>

j) Hino Nacional

Ouviram do Ipiranga as margens
plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço
forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e
limpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.
[...]

Fonte: www.planalto.gov.br

OFICINA II -

Proficiência

Lexicográfica :

Descobrimos o

Dicionário

CONHECENDO OS DICIONÁRIOS...



O QUE É UM DICIONÁRIO?

Há certo livro no qual encontramos todas as palavras de uma língua reunidas em um só lugar, este local é o dicionário. Vamos passar agora a conhecê-lo um pouco mais de perto, mas antes saberiam responder a esta pergunta: qual é o nome do profissional que elabora um dicionário? É um escritor ou um ...



Com direito à palavra: o lexicógrafo

PERGUNTE AO SABE-TUDO

Sabe como é feito um dicionário e por que as palavras entram e saem desse famoso livrão ?

As palavras 'blogar', 'tuitar' e 'nerd' estão cheias de prosa. Depois de andarem na boca do povo, em livros e em jornais, foram parar no dicionário, aquele livrão que explica o significado das palavras.

É que o dicionário quer sempre se manter atualizado, como um espelho de como falamos e escrevemos. 'Ele registra verbetes que representam as necessidades linguísticas da comunidade que os criou, em um momento retratado. É como se 'congelasse' as palavras', diz Marcelo Módolo, professor de filologia e língua portuguesa da USP.

Mas a língua é 'viva' e muda o tempo todo. 'Por isso, quando acabamos a edição de um dicionário, já retomamos o trabalho para a próxima', conta Valéria Zelik, editora do dicionário Aurélio.

Por exemplo, o Aurélio incluiu palavras como 'bullying', 'pet shop', 'balada', 'chocólatra', 'bandeide', 'chef' e 'tuitar'. Já o dicionário Houaiss registrou as palavras 'botox' e 'motobôï'; 'nerd' e 'geek' também entrarão logo.

COMO É FEITO ?

Dá um trabalhão fazer um dicionário. Para escolher que palavras entram, é feita uma pesquisa em textos escritos e na linguagem falada. Cada palavra precisa aparecer um mínimo de vezes.

Depois de selecionar os termos e organizá-los por em ordem alfabética, eles viram um verbete (pequeno texto do dicionário). Mário Villar, coautor do Houaiss, conta que levou 15 anos preparando a primeira edição, com 200 pessoas (editores, revisores, lexicógrafos). Não sabe o que significa 'lexicógrafo'? Vá correndo olhar no dicionário!

Fonte: MANCINI, Gabriella. **Pergunte ao sabe-tudo**. 2010. Disponível: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhinha/dicas/di23101006.htm>>. Acesso em: 14 set. 2018.



Com direito à palavra: o lexicógrafo



O QUE FAZ O LEXICÓGRAFO?

Para o dicionário Aurélio (2004), a palavra lexicógrafo significa o mesmo que dicionarista, isto é, aquele ou quem produz dicionários. O dicionarista ou lexicógrafo precisa conhecer muito bem a arte e a técnica desta ciência para elaborar sua obra. Chama-se de lexicografia a ciência ou a área de estudo do lexicógrafo. A origem do nome deriva da união de duas palavras: léxico (conjunto de palavras) e grafia (técnica da escrita).

ESTUDO TEXTO

1. No texto **'Pergunte ao sabe-tudo'**, na sua opinião, qual foi a real intenção da autora ao afirmar que: "...o dicionário quer sempre se manter atualizado"?

2. Em conformidade com o texto comente sobre o processo de elaboração dos dicionários. Procure explicar o critério para entrada de uma palavra no dicionário, o tempo gasto na confecção das obras e o modo de organização das palavras.

3. Dê a definição de lexicógrafo.



Com direito à palavra: o lexicógrafo

Agora que já aprendeu um pouco sobre a profissão do dicionarista, que tal conhecer alguns dos importantes autores de dicionários e as suas principais obras?

1. Maria Tereza Camargo Biderman



FICHA TÉCNICA DO AUTOR (em homenagem)

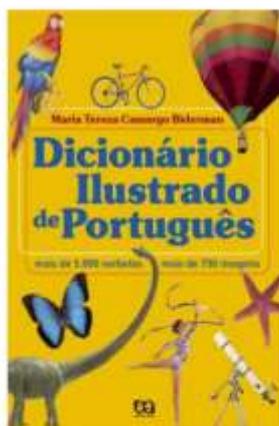
Maria Tereza Camargo Biderman (1936 - 2008) nasceu na Fazenda Boa Vista em Bananal. Foi uma lexicóloga e dicionarista brasileira.

Aos 8 anos saiu da Fazenda para iniciar estudos em Juiz de Fora, num colégio interno de freiras alemãs. Nunca mais parou de estudar. Em meados dos anos 1960, numa excursão da seleção de futebol brasileira pela Europa, atuou como tradutora de jogadores, dentre eles o Pelé.

Era doutora e livre-docente pela Universidade de São Paulo, professora do programa de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Araraquara.

Quando morreu, em maio de 2008, era titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi nomeada Professora Emérita da UNESP num reconhecimento post mortem. Acumulou experiência na área de Linguística, com ênfase em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Léxico, Lexicografia, Dicionários, e Lexicologia. Publicou muitos artigos e livros (quatro dicionários) e teve numerosas participações em congressos internacionais com apresentação de trabalhos científicos. Liderou cursos e projetos em parceria com inúmeros pesquisadores e universidades em diferentes países (EUA, Portugal, Espanha, França). Sua última experiência enquanto acadêmica foi dirigir o projeto Institutos do Milênio do CNPq: "Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI, XVII e XVIII)" que vem sendo produzido por uma grande equipe, agora coordenada pela professora Clotilde de Azevedo Murakawa da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, formada por universidades, doutores e alunos de pós-graduação. Maria Tereza Biderman dedicou sua vida a lecionar, pesquisar, escrever, e a cuidar da natureza. Faleceu em 29 de maio de 2008 em São Paulo.

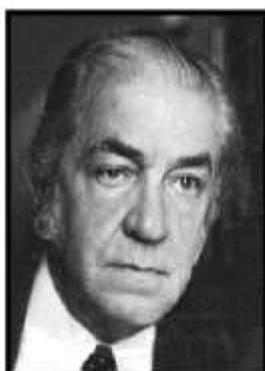
Fonte: www.filologia.org.br





Com direito à palavra: o lexicógrafo

2. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira

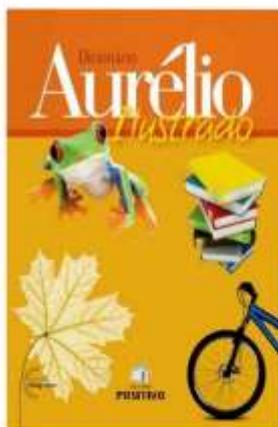


FICHA TÉCNICA DO AUTOR (em homenagem)

Aurélio Buarque de Holanda (Aurélio Buarque de Holanda), ensaísta, filólogo e lexicógrafo, nasceu em Passo de Camaragibe, AL, em 3 de maio de 1910, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 28 de fevereiro de 1989.

Filho de Manuel Hermelindo Ferreira, comerciante, e de Maria Buarque Cavalcanti Ferreira, passou parte da infância em Porto das Pedras, AL, e estudou as primeiras letras em Maceió. Fez os preparatórios no Liceu Alagoano. Aos 15 anos ingressou no magistério e passou a se interessar pela língua e literatura portuguesas. Diplomou-se em Direito pela Faculdade do Recife, em 1936. Em 1930 fez parte de um grupo de intelectuais que exerceria forte influência literária no Nordeste, entre outros Valdemar Cavalcanti, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Raul Lima, Raquel de Queirós. Em 1936 e 1937 foi professor de Português, Literatura e Francês no Colégio Estadual de Alagoas, e em 1937 e 1938, diretor da Biblioteca Municipal de Maceió.

Passou a residir no Rio de Janeiro a partir de 1938. Continuou no magistério, como professor de Português e Literatura Brasileira no Colégio Anglo-Americano em 1939 e 1940; professor de Português no Colégio Pedro II, de 1940 a 1969, e professor de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, de 1949 a 1980. Contratado pelo Ministério das Relações Exteriores, assumiu a cadeira de Estudos Brasileiros na Universidade Autônoma do México, de junho de 1954 a dezembro de 1955.



A preocupação com a língua portuguesa, a paixão pelas palavras levou-o à imensa tarefa de elaborar o próprio dicionário, e esse trabalho lexicográfico ocupou-o durante muitos anos. Finalmente, em 1975, saiu o Novo dicionário da língua portuguesa, conhecido por todos como o Dicionário Aurélio. Desde a sua publicação, Mestre Aurélio atendeu a muitos convites, no Brasil inteiro, para falar do Dicionário e dos mistérios e sutilezas da língua portuguesa, que ele enriqueceu de tantos brasileirismos, fazendo do brasileiro comum um consulente de dicionário e um usuário consciente do seu idioma. Pronunciou numerosas conferências, sobre assuntos literários e linguísticos, no México, Estados Unidos, Cuba, Guatemala e Venezuela.

Fonte: Academia Brasileira de Letras



Com direito à palavra: o lexicógrafo

3. Francisco da Silva Borba



FICHA TÉCNICA DO AUTOR (em homenagem)

De origem humilde, fato do qual sábia e humildemente sempre, o nosso homenageado é um exemplo de profissional que a comunidade coloca entre os seus representantes cativos, lidimos, naturais. Professor, acima de tudo ele é o Professor Borba. Francisco da Silva Borba passou a vida explicando lições, mandando resolver exercícios e, note-se: corrigindo as resoluções e respostas, fazendo ler e refletir, ensinando a encarar com seriedade os estudos.

Foi assim que, presente na formação de mais de uma geração de estudantes de Letras, Francisco da Silva Borba tornou-se figura respeitada por alunos e ex-alunos (ou "sempre alunos"), e também pelos colegas, todos beneficiários de seu trabalho e de suas produções na área de lingüística. Nessa qualidade é que aqui estamos, prestando-lhe nossa homenagem.

É organizador dos dicionários: Dicionário documentado do português do Brasil; Dicionário Unesp do português contemporâneo (2005); Dicionário de usos do português (2002); Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil (1990).

Fonte: Revista Acta, São Paulo, 2000.





Com direito à palavra: o lexicógrafo

4. Geraldo Mattos Gomes



FICHA TÉCNICA DO AUTOR (em homenagem)

O Prof. Geraldo Mattos é autor da letra do Hino da PUC-PR, o Prof. Dr. Geraldo Mattos Gomes dos Santos faleceu 82 anos de idade no dia 23 de março de 2014. Era linguista, professor titular da Universidade Federal do Paraná e também professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Sua vasta obra é multifacetada: inclui estudos linguísticos de português e de esperanto (no que se refere ao esperanto, sua ênfase era a origem da língua e sua estrutura; de seu especial interesse era o uso dos participios), estudos sobre ensino de português e de esperanto, poemas e romances originalmente escritos em esperanto.

Foi presidente da Associação Paranaense de Esperanto, e ainda em 2011 e 2012, proferiu uma série de palestras em esperanto sobre diversos aspectos da gramática desta língua, bem como sobre linguística geral, na sede da Associação, em Curitiba. Em junho de 2013 ele esteve presente na cerimônia de reinauguração da Casa Estrela no Câmpus da PUCPR.

Fonte: Revista virtual de esperanto





Com direito à palavra: o lexicógrafo

5. Francisco Júlio de Caldas Aulete

FICHA TÉCNICA DO AUTOR (em homenagem)

O professor e lexicógrafo português Francisco Júlio de Caldas Aulete não conseguiu passar da letra “A”. Ao falecer, em 1878, ainda faltavam mais de vinte letras – e milhares de verbetes – do dicionário que ele estava compondo. Foi então que o poeta, humanista, amigo de Eça de Queiroz e também lexicógrafo António Lopes dos Santos Valente assumiu os trabalhos e completou o “Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa” iniciado pelo colega. Ao ser lançado em Portugal, no ano de 1881, o dicionário apresentava uma proposta inovadora e moderna para a época e obteve grande sucesso editorial. Em homenagem àquele que deu início ao projeto, ele atravessaria gerações conhecido como “Dicionário Caldas Aulete”.

Hoje, muitas reedições e verbetes depois, este dicionário continua sendo um sucesso editorial. E não só em Portugal. Por aqui, o “Projeto Caldas Aulete” é desenvolvido pela editora Lexikon Editora Digital que trabalha sem parar pela atualização permanente da versão brasileira (inclusive de forma interativa). E é a partir de uma parceria com a Lexikon que a Coleção L&PM Pocket acaba de lançar o Dicionário Aulete de Bolso da língua portuguesa. Ele traz 25.400 verbetes e mais de 1.600 locuções. Perfeito para quem quer falar e escrever num estilo um pouco mais “altissonante”. Não sabe o que é? Ah, se você tivesse o Aulete de Bolso na bolsa...

Fonte: L&PM Editores





Com direito à palavra: o lexicógrafo

6. Editora Saraiva

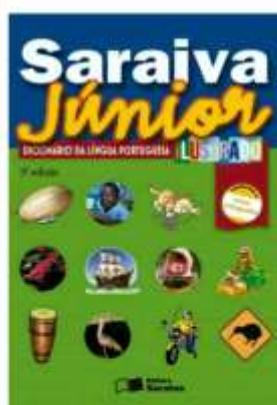
FICHA TÉCNICA DO AUTOR



A história da editora Saraiva teve o seu início em 1914, quando o Sr. Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, um imigrante português, fundou no Largo do Ouvidor, em São Paulo, uma pequena livraria destinada ao comércio de livros usados. Em virtude da localização da livraria, muito próxima à Faculdade de Direito do Largo São Francisco, do interesse pessoal e conhecimento da literatura jurídica que o Sr. Joaquim Saraiva possuía, a então denominada 'Livraria Acadêmica' tornou-se conhecida dos professores e estudantes de direito frequentadores da região e especializou-se no comércio de livros jurídicos, que representa, até os dias de hoje, um segmento importante nos nossos negócios.

Ao longo dos anos 70, o processo de crescimento e formação de uma rede de lojas se iniciou concretamente com a abertura da segunda Livraria Saraiva, na Praça da Sé, marco central da capital de São Paulo. Na década de 80, com o crescimento do número de títulos publicados, viabiliza-se um serviço próprio de distribuição de livros da Editora Saraiva. Em 1983, iniciou-se o processo de expansão da rede de estabelecimentos da Livraria, com a abertura de diversas lojas em outros estados brasileiros e em shopping centers.

Fonte: Editora Saraiva





Com direito à palavra: o lexicógrafo

7. Editora Dimensão

FICHA TÉCNICA DO AUTOR



A Editora Dimensão nasceu com uma clara vocação para a criação de livros para crianças e jovens.

Fundada em 1985 pelo casal Zélia Almeida e Gilberto Gusmão de Andrade, dedicou-se inicialmente à publicação de didáticos. O sucesso dessas primeiras produções animou a dupla a diversificar sua linha editorial, dando início a um expressivo catálogo de obras de literatura infantil e juvenil, hoje com cerca de 300 títulos, muitos deles premiados nacionalmente e integrantes de exposições e catálogos internacionais.

Procura insistentemente aperfeiçoar sua produção e levar a seu público-alvo livros - tanto de literatura quanto didáticos e paradidáticos - à altura de suas possibilidades intelectuais e de sua sensibilidade, colaborando para o seu verdadeiro envolvimento com a leitura e seu desenvolvimento como indivíduo e como cidadão.

Inaugurada em 1994, sua sede conta com amplo showroom, sala de leitura e auditório, para acolher professores, alunos e interessados na criação e produção de livros para crianças e jovens.

Fonte: Editora Dimensão





Com direito à palavra: o lexicógrafo

Após ter conhecido alguns autores e tipos de dicionários escolares, você poderá agora descobrir outras variedades de obras. Observe o quadro com o professor, depois faça uma pesquisa pela internet no laboratório de informática da escola e procure encontrar a finalidade de cada uma das obras a seguir.



(Claudio Cezar Henriques. Léxico e Semântica. Rio de Janeiro, Elsevier, 2011.)

DESCOBRINDO OS DICIONÁRIOS

BATENDO OS OLHOS E RECONHECENDO ...

1. Responda oralmente as questões a seguir:
 - a. Você sabe o que é ou conhece um dicionário?
 - b. Em que lugares encontramos os dicionários?
 - c. Você sabe para que serve o texto em um dicionário?
 - d. O que encontramos nas páginas de um dicionário?
 - e. Têm figuras? O que mostram essas figuras e para que servem?
2. Observe os dois textos que se seguem: a primeira imagem foi retirada de uma página de jornal eletrônico, a segunda de um dicionário. Compare as duas páginas selecionadas e escreva as características de cada uma. Para isso, utilize as palavras do quadro abaixo e classifique-as.



VERBETES - NOTÍCIAS - ORDEM ALFABÉTICA - REPORTAGEM - EXPLICA PALAVRAS - TEXTOS CURTOS EM LISTAS - MANCHETE - ENTREVISTA - PARÁGRAFOS - ANÚNCIOS E CLASSIFICADOS - TÍTULO - ABREVIATURAS E SINAIS - PALAVRA-CHAVE.

Página de Dicionário	Página de Jornal



APRENDENDO A PESQUISAR NO DICIONÁRIO

- Leia o poema Dicionário de José Paulo Paes em que o autor brinca com os significados das palavras.

DICIONÁRIO

José Paulo Paes

Aulas: período de interrupção das férias.
 Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.
 Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.
 Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.
 Excelente: Lente muito boa.
 Forro: o lado de fora do lado de dentro.
 Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta, é um Deus nos acuda.
 Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.
 Isca: cavalo de Tróia para peixe.
 Janela: porta de ladrão.
 Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.
 Minhoca: cobra no jardim de infância.
 Nuvem: algodão que chove.
 Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.
 Pulo: esporte inventado pelos buracos.
 Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.
 Rei: cara que ganhou o coroa.
 Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.
 Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.
 Urgente: gente com pressa.
 Vaga-lume: besouro guarda-noturno.
 Xará: um outro que sou eu.
 Zebra: bicho que tomou sol atrás das grades.



Foto: Luzia/Agência de Notícias

Conversando sobre o texto

1. O título do poema nos antecipa que o assunto tratado no texto deverá ser sobre o dicionário. É possível confirmar essa afirmação após a leitura?
2. Como o autor do texto organizou as estrofes e versos do poema?
3. No texto, o autor se utilizou dos sentidos figurados das palavras. Que efeito de sentido o poema quis provocar?
4. Cada verso do poema representa um verbete de dicionário. Quantos verbetes há nesse poema?



APRENDENDO A PESQUISAR NO DICIONÁRIO

1. Vamos aprender agora a pesquisar no dicionário? Observe a reprodução desta página retirada de um dicionário e preste bastante atenção em como as palavras foram organizadas.

mocotó
mocotó mo.co.tô **substantivo masculino** Pata de bovino, sem o casco, usada como alimento; geleia de *mocotó*.

moda mo.da **substantivo feminino** 1. Maneira de se vestir, gosto próprio de uma época, de um momento: *a moda de usar chapéu; a moda das saias curtas*. 2. Arte e técnica do vestuário: *Jodo é especialista em moda*. 3. Maneira, costume, modo: *Gosto de bicalhar a moda de Lúcio*.

modelagem mo.de.la.gem **substantivo feminino** Operação de modelar. [Plural: modelagens.]

modelar mo.de.lar **verbo** 1. fazer o modelo ou o molde de. 2. Dar forma ou contorno a; moldar: *Mãe; alçou o barro para fazer um belo vaso*.

modelo mo.de.lo (ê) **substantivo masculino** 1. Aquilo que é dado para ser reproduzido. 2. Representação em pequena escala de algo que se pretende reproduzir em grande escala. 3. Pessoa que posa para artista plástico ou fotógrafo. 4. Pessoa ou coisa que serve de exemplo ou norma; padrão. 5. Tipo específico de roupa, automóvel e outros produtos de consumo. 6. **substantivo de dois gêneros** 6. Pessoa que apresenta em desfiles as criações dos costureiros; manequim.

moderado mo.de.ra.do **adjetivo** Não exagerado; razoável: *O tempo está bom, faz sol e o calor está moderado*.

modernidade mo.der.ni.da.de **substantivo feminino** Qualidade ou condição do que é moderno.

modernizar mo.der.ni.zar **verbo** Tornar moderno.

moderno mo.der.no **adjetivo** 1. Que corresponde aos tempos atuais, que é de nossa época: *Mãe moede decidiu comprar uma mobília moderna*. 2. Que está na moda: *uma roupa moderna*.

mofar
modéstia mo.dês.ti.a **substantivo feminino** Ausência de vaidade; simplicidade, humildade: *Não gosta de exibir sua cultura, por modéstia*.

modesto mo.des.to **adjetivo** 1. Sem vaidade, simples, humilde. 2. Pequeno, pouco importante: *Ganhou um salário modesto para a sua função*.

modificação mo.di.fi.ca.ção **substantivo feminino** Ação de modificar-se, ou o resultado desta ação. [Plural: modificações.]

modificar mo.di.fi.car **verbo** Transformar-se; mudar-se: *Na infância era muito vaidoso, mas depois se modificou; Modificou o temperamento, tornando-se mais comunicativo*.

modo mo.do **substantivo masculino** 1. Maneira ou forma particular de ser; jeito: *Maria tem um modo todo seu de andar*. 2. Sistema, método: *modo de trabalhar*. 3. Meio, maneira: *Não houve modo de convencer a mãe a deixá-la ir ao passeio*.

moeda mo.e.da **substantivo feminino** 1. Peça metálica, em geral circular, que serve como meio de pagamento. 2. O dinheiro de um país: *A moeda brasileira é o real*.

moela mo.e.l.a **substantivo feminino** Parte do tubo digestório das aves, na qual o alimento é triturado.

moer mo.er **verbo** 1. Reduzir a pó; triturar: *moer café*. 2. Fazer passar por uma máquina para extrair o suco: *moer cana*.

mofar mo.far **verbo** 1. Cobrir de mofo: *A unidade mofou os livros*. 2. Criar mofo: *O pão mofou*. 3. Gostar de ficar indefinidamente à espera: *Ontem, mamãe e eu mofamos na sala de espera do dentista*.

332

(Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, Dicionário Aurélio Ilustrado, Curitiba, Editora Positivo, 2008)

APRENDENDO À PESQUISAR NO DICIONÁRIO

1 Para saber consultar o dicionário com facilidade, é indispensável, antes de mais nada, conhecer muito bem a ordem alfabética. Com base na leitura da página retirada do dicionário, responda os exercícios:

a) Registre as palavras encontradas no alto da página do dicionário:

CANTO DA ESQUERDA

CANTO DA DIREITA

Depois de destacadas as palavras-chave de cada coluna, escreva o que descobriu sobre elas.

b) Em uma leitura vertical, é possível verificar que os dicionários dispõem de duas listas de palavras em ordem alfabética. Então, vamos ver como andam seus conhecimentos em relação à ordenação alfabética? Imaginando que o professor tenha solicitado que você buscasse essas palavras no dicionário, faça o que se pede:

• Ordene as palavras levando em conta a organização alfabética das letras iniciais. Quem vem primeiro?

BORDOLUCA	
TEMOERA	
CARNE	
XICARA	
CENOURA	
SABO	

DESENHO	
DARDO	
DRAMA	
DIVINO	
DOCTOR	
BUCHA	

CANTO	
CALVO	
CABANA	
CAUSA	
CABELA	
CARTA	

POSTURA	
POSTADO	
POSSIVEL	
PONDES	
POSANTE	
POSITIVO	

• Faça o mesmo com essas palavras.

ANTENA	
ANTENADO	
ANTERIOR	
ANCESTRACO	
ANTEPASTO	
ANCESSOR	

INDIGNAR	
INDIGNO	
INDIGNADO	
INDIGNANTE	
INDIGNAMENTE	
INDIGNAÇÃO	

b) Complete as palavras com as letras que faltam e encontre os sete nomes de instrumentos musicais. Depois, ordene-as alfabeticamente.

V_O_Ã_ - G_I__R__ - SAX_F_N_ - V_L_LI__ -TROM_ET_ - F_AU__ - B_T_R_A

APRENDEDO À PESQUISAR NO DICIONÁRIO

c) Procure recitar o trava-língua rapidamente com um amigo, logo em seguida ordene essas palavras alfabeticamente.

Paulo Pereira Pinto Peixoto, pobre pintor
português, pinta perfeitamente, portas, paredes e
pias, por parco preço, patrão.

d) Encontre nesta sopa de letras as onze palavras que se referem a área vocabular do corpo humano e ordene-as alfabeticamente no quadro ao lado.

Palavras escondidas: cabeça, músculos, membros, coração, rins, estômago, dentes, veias, pulmões, pele, fígado.

C	A	B	E	C	A	P	V	T	B	W	Q	C	L	R
J	W	G	F	Y	K	M	W	H	V	Y	X	Z	W	G
J	P	K	L	C	S	M	U	S	C	U	L	O	S	D
Q	E	W	E	K	V	K	W	K	F	G	H	I	K	L
C	L	Z	X	C	O	L	H	O	V	B	N	M	O	W
Y	E	T	Y	P	W	D	F	G	H	J	K	L	C	Z
X	C	V	B	N	M	O	W	R	T	Y	W	Y	K	F
G	H	J	K	L	C	Z	X	C	K	V	E	I	A	S
B	N	M	Q	F	U	L	M	O	E	S	W	R	T	Y
P	S	D	F	G	H	J	K	W	C	M	N	H	V	C
X	Z	O	Z	W	Y	K	W	C	R	F	F	V	T	G
B	Y	C	O	R	A	C	A	O	H	N	I	J	M	R
L	C	F	O	Z	W	Y	X	D	C	R	G	F	V	T
G	B	D	V	N	H	J	M	K	L	V	A	C	Z	M
Q	X	E	K	W	C	R	D	V	F	W	D	B	G	E
T	W	N	H	Y	M	I	J	K	L	K	O	C	Y	M
Q	V	T	W	S	X	N	D	C	R	F	V	T	G	B
V	K	E	N	J	M	S	K	L	P	C	Q	Z	W	K
I	X	I	K	Y	F	W	Y	K	H	Y	R	N	K	O
M	K	L	E	S	T	O	M	A	G	O	L	F	C	S

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____

e) Vá ao dicionário e encontre as palavras destacadas nas frases que seguem. Em seguida, copie as palavras localizadas entre elas nas páginas do dicionário.

DICA: Mais atenção, devem ser as palavras antecessoras e sucessoras.

A palavra **sentimento** está entre _____ e _____.

A palavra **mausoléu** está entre _____ e _____.

A palavra **vigário** está entre _____ e _____.

A palavra **dilúvio** está entre _____ e _____.

CHAVES DE LEITURA

ABRINDO O DICIONÁRIO: COMO LER AS PÁGINAS INICIAIS E FINAIS?

Vamos conhecer agora o nome de cada uma das partes do dicionário?



1. Abra seu dicionário nas páginas iniciais e faça a leitura dos textos que se pede a seguir.

• **APRESENTAÇÃO E BIOGRAFIA**

A) O que retrata a apresentação e biografia da obra?

• **LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

B) Que tipo de informação encontramos nas listas de abreviaturas e símbolos?

• **GUIA DO USUÁRIO**

C) Para que serve o guia do usuário?

ABRINDO O DICIONÁRIO: COMO LER AS PÁGINAS INICIAIS E FINAIS?

D) Com a ajuda do guia de usuário do dicionário, produza dois verbetes observando as informações da lista de símbolos e abreviaturas. Caso precisar, siga o exemplo.

adolescente: a. do. les. cen. te adj2g. 1.
Indivíduo que está na adolescência.

AS PARTES FINAIS DO DICIONÁRIO

Geralmente, nas páginas finais do dicionário, é comum encontrarmos diversos quadros e tabelas com várias informações gramaticais e enciclopédicas sobre as palavras.

1. Anote no espaço dedicado abaixo os nomes dos quadros e tabelas que você conseguiu encontrar em seu dicionário. Depois, comente com o professor e seus colegas.

DESENVOLVENDO O VOCABULÁRIO: SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS NOS DICIONÁRIOS

- Os substantivos comuns costumam aparecer muito mais nos dicionários em relação aos substantivos próprios (nomes de pessoas e lugares).

1. Procure encontrar um substantivo próprio no dicionário e registre-o aqui: _____

2. Muitos nomes da nossa flora e fauna são coletados no dicionário, inclusive de espécies de animais já extintas. Encontre as palavras do quadro abaixo no dicionário e identifique seus significados. Depois, classifique-as em dois grupos.

CAJÁ - PELICANO - MARMOTA - ORNITORRINCO - DÁLIA - JENIPAPO -
 ABRICÓ - ANTÚRIO - BARBEIRO - PUPUNHA - URUTU - ALBATROZ -
 JAMANTA - ESTEGOSSAURO - SAPOTI - CUPUAÇU - LIBÉLULA -
 ESCARAVELHO - FAISÃO.

FLORA

FAUNA

3. Relacione as profissões com os tipos de trabalhos desenvolvidos e seus diferentes objetos. Para isso, use o dicionário.

NOMES DAS PROFISSÕES	TRABALHO	OBJETO
bombeiro	serrar	árvore
carpinteiro	esculpir	fogo
lenhador	costurar	madeira
escultor	apagar	doente
cirurgião	cortar	terno
costureira	moldar	pedra
oleiro	operar	lama

DESENVOLVENDO O VOCABULÁRIO: SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS NOS DICIONÁRIOS

- Os verbos indicam ações e atribuem movimentos aos objetos e seres, como podemos observar na atividade anterior as palavras que indicaram as atividades exercidas em cada profissão. No dicionário, os verbos sempre aparecerão na forma infinitiva. De que modo? Por exemplo, a forma verbal passando deverá ser encontrada no dicionário como passar, nunca passando, passado, passava ou qualquer outra derivação da palavra.

1. Procure encontrar no dicionário os verbos em destaques nas frases, depois, transformem esses verbos para a sua forma infinitiva. Em seguida, procure novamente no dicionário.

a. João cantava alegremente. EX: CANTAR

b. Ela dançou como nunca. _____

c. Nilza gostava muito de João e quando completaram 25 anos de casados, casaram-se novamente na Igreja. _____

d. O senhor José amava Ana. _____

- Nos dicionários, os substantivos e adjetivos são organizados em famílias de palavras e suas derivações. Observe a coluna de verbetes a seguir, verificando como se organizou a família da palavra vídeo.

vídeo (vi.ôo) **sm** 1. Técnica de reprodução e transmissão de imagens em movimento (as imagens fixam-se em vídeo de grupos de células nas películas); 2. Tala de suporte eletrônico (Todos estavam com os olhos presos ao vídeo para ver os pênaltis.).

videocassete (vi.ôe.o.âs) **sm** 1. Equipamento que se liga ao aparelho de televisão e reproduz a gravação registrada em fita pela técnica do videotape.

videotape (vi.ôe.o.âp) **sm** 1. Vídeo cujas imagens acompanham a execução de músicas de uma artista ou de uma banda (O videotape da nova banda mostra imagens de jovens dançando e fazendo esportes.).

videogame (vi.ôe.o.âm) **sm** 1. Jogo eletrônico cujas imagens se veem na tela da televisão ou do computador (As crianças da rua se reúnem todos os sábados para jogar videogame.).

videolá (vi.ôe.o.â) **sm** 1. Equipamento de vídeo ou programa de computador, ligado a um microfone, que toca o fundo musical enquanto a letra da música aparece na tela para a pessoa cantar.

videolocalizador (vi.ôe.o.ôe.o.â) **sm** 1. Lupa que amplifica, por poucos dias, filmes ou jogos eletrônicos em tiras de certa quantidade de diapositivos (Verbetes escritos sobre filmes no videocassete, pois não vai viajar no futuro.).

(Saraiva Júnior: dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012)

1. Encontre nos dicionários as famílias de palavras a seguir e registre-as.

a) casa: _____

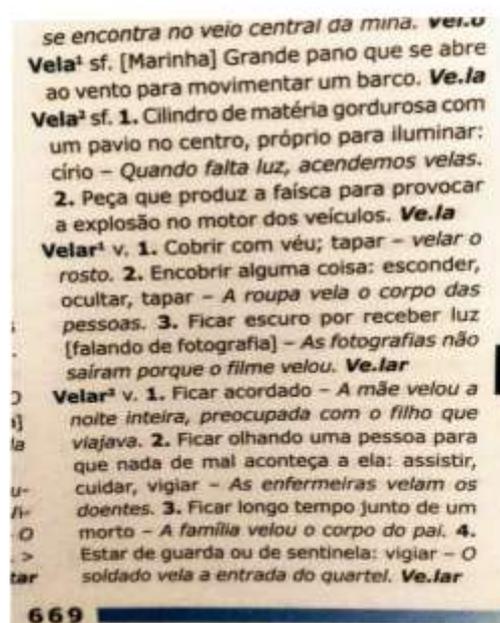
b) bater: _____

c) eco: _____

d) fantasia: _____

DESENVOLVENDO O VOCABULÁRIO: PALAVRAS HOMÔNIMAS

- Algumas palavras possuem pronúncias e grafias idênticas mas significados diferentes, denominamos essas palavras de homônimos. Quando ocorre um caso de homonímia nos dicionários, é registrado uma nova entrada para cada significado apresentado pela palavra. Veja este exemplo da palavra vela:



(Saraiva Júnior: dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012)

1. Preencha as lacunas com os homônimos adequados a cada contexto de comunicação. Verifique os significados das palavras no dicionário para confirmar se fez corretamente.
 - a. Francisco colocou a _____ (cela/sela) no cavalo e saiu cavalgando.
 - b. A mãe _____ (cozeu/coseu) as batatas para o jantar.
 - c. O tratador está limpando o _____ (cocho/coxo) das vacas.
 - d. Aqueles caçadores estão tentando caçar um _____ (servo/cervo).
 - e. Não se preocupe, eu _____ (conserto/concerto) o computador.

DESENVOLVENDO O VOCABULÁRIO: VARIAÇÃO LEXICAL

- Como a língua muda não somente com o passar do tempo, mas também em relação aos contextos dos quais nós a utilizamos no dia a dia, o nosso vocabulário acompanha toda essa mudança linguística. Os dicionários documentam todas as **variações** dos vocábulos de uma língua atendendo as necessidades dos seus usuários, cujos fatores são de diversas origens: geográfico, cultural, idade, classe social etc.

1. Leia os textos 1 e 2 que tratam sobre as variantes para a palavra papagaio de papel empregadas no Brasil.

TEXTO 1 : História das pipas, pandorgas e papagaios

Acredita-se que a primeira pipa do mundo tenha surgido na China, há cerca de 2000 anos a.C. criada por um general chamado HanHsin, com o objetivo de medir a distância de um túnel a ser escavado no castelo imperial. Com o passar do tempo estas pipas logo que surgiram eram utilizadas para fins militares, tornaram-se uma arte popular naquele país. Aos poucos, foram levadas para países vizinhos como Japão e Coreia. No Japão por volta do século XI relatos indicam que as pipas eram empregadas pelos militares para levar mensagens secretas para aliados. Nos países orientais, as pipas adquiriram um forte significado religioso e ritualístico, como atrativo de felicidade, sorte, nascimento, fertilidade e vitória, exemplo disso são pipas com pinturas de dragões que atraem a prosperidade ou uma tartaruga longa vida, coruja sabedoria e assim por diante. No Brasil, estima-se que as pipas tenham chegado pelas mãos dos portugueses na época da colonização. Hoje, elas são conhecidas por diversos nomes, dependendo da região do País: arraia (Bahia), pipa (Rio de Janeiro), papagaio e pipa (São Paulo), pandorga (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), quadrado, tapioca, balde (Nordeste) e (Maranhão).

Papagaio - Em todo o Brasil
Raia - Norte do Paraná até Curitiba
Quadrado e Papagaio - Interior de São Paulo
Curica, Cângula, Jamanta, Pepeta, Casqueta e Chambeta - Norte
Pipa - São Paulo (capital) e Rio de Janeiro
Arraia, Morcego, Lebreque, Bebeu, Coruja e Tapioca - Nordeste
Barril e Bolacha - Nordeste
Estilão e Pião - Sudeste
Pandorga - Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sul do Paraná
Cafifa - Niterói
Maranhão - Minas Gerais e algumas regiões do interior de São Paulo

Fonte: Sítio: "Brasil Cultura. História das pipas, pandorgas e papagaios". Disponível em: <http://www.brasilcultura.com.br/cultura/historia-das-pipas-pandorgas-e-papagaios/>. Acesso em: 10 de set. 2018.

TEXTO 2: O papagaio

Papagaio em Belém
É "cângula", me disseste
em Minas é "Maranhão"

DESENVOLVENDO O VOCABULÁRIO: VARIAÇÃO LEXICAL

No céu aqui do Recife
É 'papagaio' a voar
No Rio já chamam 'Pipa-
'Pandorga' no Paraná.

Mas qualquer um desses
nomes
não importa como for
Voam tão alto no céu
Bem mais alto do que vou.

Papel-seda, bambu, cola
Linha de náilon ou cordão
Criança, jovem, adulto
Brincam sem mais distinção.

As varetas amarradas
No papel estão coladas
A linha vem do cabresto
Pra bailar na alvorada.

Nos meses julho e agosto
Olhando no céu verá
Como bailam os papagaios
A dança que fazem lá

Parecem um bando de
pássaros
Na revoada poente
Indo com o Sol se esconder
Para surgir no Oriente.



LIMA, Edmilson. O baú de brinquedos. Recife: Bagaço, 2004. p. 6.

1. Conforme informações apresentadas pelo quadro do texto 1, confirme, mas procurando no dicionário, as variações da palavra papagaio utilizadas nas diferentes regiões do Brasil.

2. No texto 2, quais nomes receberam a variante papagaio de papel nos diferentes lugares?

3. O sufixo -inho é muito empregado para reforçar valor diminutivo. A variante peixinho é uma palavra bastante utilizada na região sudeste para designar papagaio de papel. Encontre no dicionário outros vocábulos em que há o emprego do sufixo -inho no final da palavra.

4. Procure no dicionário outros casos de variações linguísticas. Em seguida, elaborem com os colegas da turma cartazes para divulgar as variações lexicais do Brasil. Se possível, exponham os trabalhos no mural da escola.

O DICIONÁRIO E SUAS PARTES

O VERBETE : ESTRUTURA E SUAS PROPRIEDADES



O VERBETE

O verbete é a parte principal do dicionário senão a mais importante. Muitas informações são apresentadas neste campo do dicionário para o usuário solucionar suas dúvidas. Basicamente tudo a respeito da palavra procurada está logo ali descrito, a entrada, o registro ortográfico, flexão de gênero e número, definição, os sinônimos e antônimos, a derivação da palavra, a classe gramatical, a separação silábica, a sílaba tônica, os exemplos de usos e abonações, a pronúncia, a etimologia, os sentidos figurados e pejorativos, as frases feitas, a indicação de especialidade, os termos técnicos e o grau de formalidade do vocábulo. A ordem das propriedades dos verbetes nem sempre obedecem um padrão único, podendo cada dicionário incluir essas informações de modos diferentes. É neste sentido, que a leitura do verbete de dicionário exige bastante atenção e habilidade do leitor, para que a interpretação dos sinais, abreviaturas e símbolos sejam aproveitadas ao máximo no momento da pesquisa.

O VERBETE: COMENTÁRIO DE FORMA

As informações oferecidas pelos verbetes de dicionários são diversas e pouco correspondem a padrões preestabelecidos, podendo uma ou outra informação não aparecer no corpo do verbete. Quem decide afinal qual informação será mais útil ao verbete de uma palavra, é o próprio dicionarista. No entanto, em todo e qualquer verbete de dicionário, encontraremos dois tipos de segmentos informativos: o comentário de forma e o comentário semântico (ou conteúdo).

- **O COMENTÁRIO DE FORMA:** no comentário de forma, todas as indicações estão relacionadas a forma gráfica da palavra e destacadas no corpo do verbete, como a: entrada; separação silábica; a sílaba tônica; a classe gramatical; ortografia; flexão de gênero e número; e outras.

O VERBETE : ESTRUTURA E SUAS PROPRIEDADES

COMENTÁRIO DE FORMA

Flexão de gênero: forma para indicar a mudança de sexo (masculino e feminino); há palavras com dois gêneros mas também palavras com apenas um.
Flexão de número: plural ou singular.

Modelo de Verbetes:

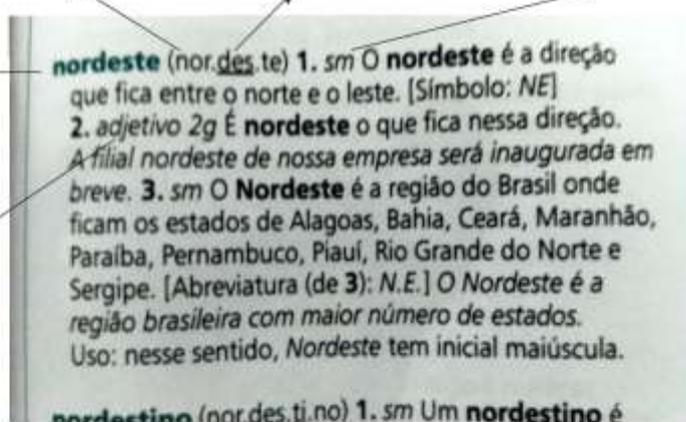
Ortografia e separação silábica Silaba tônica e acentuação Flexão de gênero ou de número

Palavra-entrada

Palavra-entrada:
é a palavra a ser
definida no dicionário.

Classe gramatical

As classes gramaticais
são os substantivos,
adjetivos, verbos,
pronomes, artigos,
advérbios, etc.



(Fala Brasil! Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa. Belo Horizonte, Editora Dimensão, 2011)

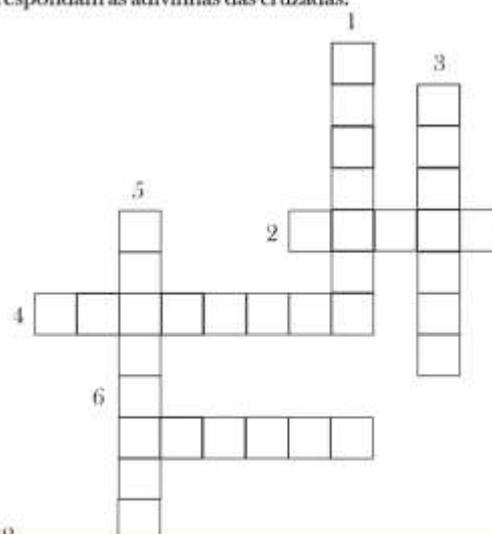
TREINANDO E PRATICANDO

- Os dicionários registram a grafia correta das palavras.

A. Encontre no dicionário as palavras que corretamente correspondam as adivinhas das cruzadas.

O QUE É O QUE É?

- A escultura da cabeça e parte superior do peito?
- Balão de ar que se forma em um líquido?
- Profissão cujo o trabalho é provocar o riso?
- Ruído e boato que incomoda muita gente?
- Pedaco de pano com o qual o pescoço está protegido?
- Fica cheio de boca para baixo e vazio de boca para cima?



TREINANDO E PRATICANDO

- O dicionário oferece informações sobre as características das palavras: a classe gramatical, a flexão do gênero e número.

A. Forme o feminino das seguintes palavras, depois confirme no dicionário se a formação ocorreu corretamente.

ABADE: _____

ARQUITETO: _____

ATOR: _____

MÉDICO: _____

PRESIDENTE: _____

PREFEITO: _____

JUIZ: _____

IMPERADOR: _____

LOCUTOR: _____

B. Verifique no dicionário o significado dos seguintes pares de palavras. Depois, circule apenas os pares que flexionam tanto no gênero masculino como no feminino.

a corte/ o corte a peixe/o peixe a vogal/ o vogal o alface/ a alface o pianista/ a pianista o idolo/ a idolo

C. Faça o mesmo com estas palavras, mas agora deve verificar se flexionam no singular e no plural. Circule os pares considerados corretos.

esposa/ esposas cinco/ cincos óculo/ óculos saudade/ saudades calça/calças costa/ costas

D. Forme o plural das seguintes palavras e verifique no dicionário se estão corretos.

ESQUIAR: _____ SUPERÁVIT: _____

XAMPU: _____ E-MAIL: _____

SOFÁ: _____

ÁLBUM: _____

CLUBE: _____

EXAME: _____

TREINANDO E PRATICANDO

E. Os adjetivos intensificam e aumentam as qualidades dos seres e objetos. Na língua portuguesa, se destacam duas classes de adjetivos. Aqueles que comparam os seres e coisas, os **adjetivos comparativos**. E aqueles que aumentam as qualidades dos seres e objetos dando um ar de grandeza e superioridade, os **adjetivos superlativos**.

No vocabulário da atividade a seguir encontraremos os dois diferentes tipos de adjetivos. Classifique essas palavras em adjetivos **comparativos** ou adjetivos **superlativos**. Para isso, pesquise no dicionário, pois deverá encontrar todas as informações que precisar no corpo do verbete. Depois, construa um poema com alguns desses adjetivos.

inferior: _____

ótimo: _____

máximo: _____

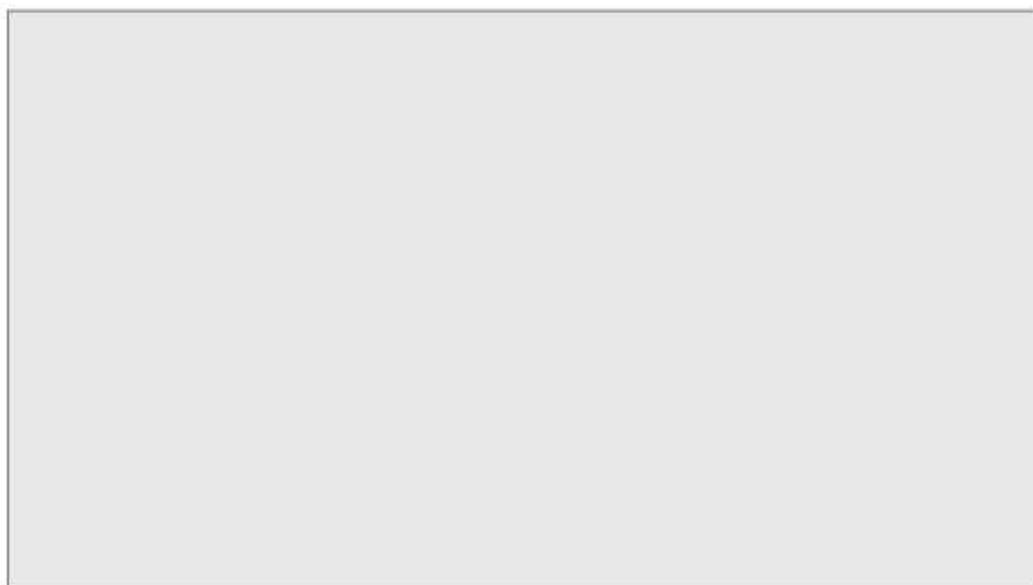
melhor: _____

péssimo: _____

menor: _____

superior: _____

supremo: _____



TREINANDO E PRATICANDO

F. O sistema da língua portuguesa divide as palavras em duas classes. As classes de palavras consideradas do **sistema aberto** da língua, como: substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. E as classes de palavras consideradas do **sistema fechado**, como: pronomes, artigos, preposições, numerais etc. Os dicionários registram em maior quantidade as classes de palavras do sistema aberto. As principais diferenças entre os dois tipos de classes, consistem no fato das palavras do **sistema aberto** indicarem os eventos, as pessoas, os sentimentos, as ações e os acontecimentos do mundo a nossa volta. Enquanto que, as palavras do **sistema fechado**, expressam nenhum significado para as coisas ou objetos.

O conto a seguir é composto, em sua grande maioria, com **palavras do sistema aberto**. Leia-o, em seguida responda as questões.

CIRCUITO FECHADO - RICARDO RAMOS

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

(RAMOS, Ricardo. Circuito fechado. São Paulo: Martins Fontes, 1972)

Localize no dicionário os significados das palavras desconhecidas do conto.

Este texto é compreensível? O que ele retrata?

TREINANDO E PRATICANDO

- Com palavras pouco usuais, é comum cometermos erros e equívocos de pronúncias. Quem que já não se enfiou em situações embaraçosas, na qual de repente surge aquela dúvida do tipo: como devo pronunciar esta palavra corretamente? Os dicionários também nos ajudam melhor fixar a forma oral das palavras e distinguir os sons característicos de uma região ou sotaque.

A. Indique a pronúncia correta destas palavras, procure-as primeiro no dicionário.

	PRONÚNCIA	CORRETA
Mouse	mousse/máuzi	
Shopping	chópin/chopin	
Short	chórt/chort	
Show	chou/chôu	
Iogurte	iogurte/ioguti	
Cuspir	guspír/cuspir	

VERBETE; COMENTÁRIO SEMÂNTICO OU COMENTÁRIO DE CONTEÚDO

- O COMENTÁRIO SEMÂNTICO OU COMENTÁRIO DE CONTEÚDO: no comentário semântico, todas as indicações relacionadas ao sentido e o uso das palavras, estão dispostas no corpo do verbete, como: as aceções; os exemplos; as abonações; a recomendação quanto a formalidade; sentido e especialidade etc.

Modelo de Verbetes: Aceção

Aceção ou definição são os vários significados de uma mesma palavra.

A abonação tem a mesma funcionalidade dos exemplos; no entanto, apresentam citações retidas de textos de jornais e literários.

Abonação

Exemplo

Os exemplos têm a função de contextualizar o uso da palavra, tornando-a mais clara e fácil sua compreensão.

Indicativo do nível de expressividade

Alteração do sentido literal da palavra em razão do uso figurado.

Indicativo de especialidade

Indicativo da palavra quanto sua especialidade ou área de uso.

peso (pe.so) (ê) sm **1.** Força que atrai os corpos na direção da superfície da Terra e os mantém próximos ao chão (*Se não existisse peso, os corpos flutuariam?*); **2.** força que um corpo exerce sobre uma superfície (*O peso de Cachinhos de Ouro quebrou a cadeira do Bebê Urso.*); **3.** fig aquilo que incomoda, que cansa, que preocupa (*A volta do cachorro perdido tirou um peso do coração das crianças.*); **4.** Esp classificação por peso dos lutadores de boxe e luta livre (*Popó era peso superpena; agora é peso leve, porque chegou aos 60 kg.*). Cf **peso** (ê), do v **pesar**.

(Saraiva Júnior: dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012)

TREINANDO E PRATICANDO

- **ACEPÇÃO:** as acepções dos verbetes indicam as definições das palavras. No dicionário, os vários significados que uma palavra possui é apresentado na ordem numérica. Esses diferentes significados enumerados são denominados de acepções ou definições.

A. Nesta atividade, selecionamos alguns significados para cada uma das seguintes palavras, mas atenção um desses significados é o falso. Então, tente descobrir quais são as acepções falsas desses verbetes e assinale com um X na opção incorreta. Junte-se com um colega, ganha quem acertar mais.

Arroba	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que se considera superior aos outros () 2. Unidade de medida de peso equivalente a quinze quilos () 3. Sinal gráfico (@) usado em endereços eletrônicos ()
Picareta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ferramenta formada por um cabo de madeira com uma ponta de ferro () 2. Pessoa que age com má-fé para tirar proveito de outra () 3. Arena central de um circo ()
Banco	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assento, geralmente sem encosto, de diversas formas () 2. Instituição financeira que possui uma rede de agências para atender seus clientes, na qual se fazem depósitos, pagamentos, empréstimos, etc. () 3. Local onde são armazenados determinados órgãos para futuramente serem utilizados em transplantes () 4. Planta que produz banana ()
Copa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cômodo próximo à cozinha onde se comem as refeições () 2. Taça () 3. Campeonato em que se disputa uma taça () 4. Cópia de textos ()

B. Leia a tirinha a seguir e responda:



(Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/8846145>>. Acesso em: 02/09/2018)

O humor da tirinha encontra-se na possibilidade de uma palavra assumir mais de um significado. Que palavra provocou o efeito de humor da tirinha?

Procure no dicionário os diferentes significados da palavra canhões. Em seguida, copie apenas a acepção que concorda com o sentido atribuído ao texto.

TREINANDO E PRATICANDO

Todas as palavras de uma dada língua podem alargar seus significados. A língua é econômica, eficiente e tem por natureza um fator ecológico. Às vezes, para economizar um dinheiro emprestamos um objeto de um amigo ou amiga, seja um sapato, uma camisa, uma maquiagem, uma chuteira etc. Com o uso da língua ocorre a mesma situação, as palavras são como uma espécie de guarda-roupa, em que muitas das vezes, temos que aprender a combinar as peças para uma nova utilização. Afinal, ninguém gosta de vestir a mesma roupa todos os dias e ser uma pessoa repetitiva, não é mesmo?

Quando uma palavra tem mais de um significado, além do sentido próprio, chamamos essas palavras de **polissemicas**, isto é, palavras com vários significados.

- O fenômeno da **polissemia** ocorre quando uma palavra carrega, além de seu sentido próprio (comum), os **sentidos figurados** (incomuns). Os verbetes de dicionários, oferecem informações sobre as criações de sentidos de uma mesma palavra. Veja neste poema como os significados das palavras foram empregados:



- a) As palavras deste poema atribuem significados novos para o sol e para a lua. Circule as palavras ou expressões que exploram as emoções do autor e do leitor, depois, responda: as palavras circuladas foram usadas com o sentido comum ou figurado?

- b) Encontre nos verbetes de dicionários as acepções dessas palavras. A seguir, registre o sentido figurado de cada uma, mas conforme o sentido dado pelo poema.

SEDENTO: _____

MULAMBENTO: _____

MANSA: _____

TREINANDO E PRATICANDO

C. Os seguintes adjetivos indicam qualidades daquilo que é velho. Verifique no dicionário os significados das palavras do quadro e use em cada frase a palavra que achar mais apropriada ao contexto.

VELHO - VETERANOS - ANCIÃO - ANTIGO - DETERIORADAS - EXPIROU - CLÁSSICO - ARCAICO - ANTIQUADA

1. Este relógio é muito _____, portanto não tem mais conserto.
2. Ele é o _____ daquela família.
3. Esta roupa está _____ para ir à festa.
4. Sou muito _____ para essa brincadeira.
5. Não conheço os alunos _____ da minha escola.
6. Esse vocabulário é muito _____.
7. Esta música é um verdadeiro _____.
8. A senha da promoção _____ na semana passada.
9. As paredes da escola foram _____ com o tempo.

D. Substitua nas seguintes frases o verbo passar por qualquer um dos seus correspondentes verbos indicados no quadro, mas veja que as palavras alteradas não poderão mudar o sentido da frase. Portanto, verifique antes no dicionário os significados das palavras.

trafegam, velejou, caminhou, cruzou, andando, nadam, entrou

1. O atleta **passou** a linha de chegada: _____
2. Neste momento ninguém estava **passando** na rua: _____
3. O cego **passou** pela rua com a ajuda de seu cachorro: _____
4. O barco **passou** pela Baía de Guanabara: _____
5. Os carros **passam** em alta velocidade na estrada: _____
6. Ele **passou** sem esperar pela sua vez: _____
7. Os peixes **passam** na parte rasa do rio: _____

TREINANDO E PRATICANDO

E. Algumas palavras mantêm significados próximos uma das outras apresentando relações de intensidade. Organize em ordem crescente as palavras do quadro conforme sua intensidade, da menor para a maior. Consulte no dicionário o significado de cada palavra para verificar se organizou corretamente.

tórrido, fresco, frio, abafado, quente	
chuveisco, chuarada, aguaceiro, dilúvio, rajada	

INDICAÇÃO DO SENTIDO FIGURADO: os verbetes de dicionários destacam os sentidos figurados das palavras e, geralmente, esta informação vem abreviada no corpo do verbete.

A. Nas frases destacadas abaixo, os significados das palavras e expressões fazem uso de seu sentido figurado. Com o apoio de dicionários, substitua as palavras e expressões das frases em destaques passando-as para seu sentido próprio.

Em terra de cego quem tem olho é rei: _____

Minha vida é um livro aberto: _____

Minha sogra é uma jararaca: _____

Ele estava viajando em seus pensamentos: _____

Fulano (a) está com dor de cotovelo: _____

Vou lavar as minhas mãos com este menino: _____

Pensando na morte da bezerra: _____

Suzilene bateu as botas: _____

Ele é um bode expiatório: _____

Vou parar de bater na mesma tecla: _____

Juliana teve que descascar aquele abacaxi: _____

TREINANDO E PRATICANDO

No corpo do verbete, encontramos muitas **expressões idiomáticas e locuções** da nossa língua portuguesa. As **locuções** são palavras compostas, formadas por duas ou mais palavras que apresentam um único significado. Elas são em grande parte constituídas pelos substantivos compostos, palavras como: couve-flor, ama de leite, guarda-chuva, bem-te-vi, vice-presidente, erva-doce etc.

As **expressões idiomáticas** são as típicas **frases feitas** do nosso idioma e a todo momento estamos fazendo usos delas. Elas sempre apresentam um sentido figurado das coisas. Alguns exemplos de expressões idiomáticas são: agarrar com unhas e dentes, amigo da onça, armar um barraco etc.

As locuções podem se apresentar em formas de entradas no dicionário ou estarem integradas no corpo do verbete. Diferentes das locuções, as expressões idiomáticas aparecem apenas em formas de exemplos. Entretanto, quando as locuções e expressões vierem integradas no corpo do verbete deverão estar **destacadas em colorido**.

A. Encontre nos dicionários estes substantivos compostos (locuções), completando-os com as palavras que faltam. Depois de completados, encontre outros parecidos e os registrem.

Porta + _____

Guarda + _____

Pé + _____

Para + _____

B. Combine as palavras formando quantas palavras compostas conseguir. Depois, verifique se estão registradas no dicionário.



TREINANDO E PRATICANDO

C. Cada uma das lacunas a seguir, precisam ser preenchidas com o nome de uma parte do corpo humano. Com a ajuda dos dicionários, complete as frases com as palavras mais adequadas.

A LINGUAGEM DO CORPO

1. A pintura ainda não está pronta, só dei até agora a primeira _____ de tinta.
2. No quintal da minha casa tem um _____ de amora.
3. Essa ilha é formada por dois _____ do mesmo rio.
4. Essa carne fica mais gostosa se você acrescentar dois _____ de alho cru.
5. Cercado por _____ de fogo, o cachorro não sabia onde fugiu do incêndio.
6. Peguei a Esmeralda espiando vocês pelo _____ da fechadura.
7. Li uma revista que estão construindo robôs menores que uma _____ de alfinete.
8. Essa grande pirâmide ficou escondida por muito tempo no _____ da floresta.
9. Os raios do sol faiscavam na _____ lisa da montanha de ferro.
10. A mesa balançava muito porque uma das _____ estava mal encaixava.

D. Leia o texto a seguir com muita atenção e, depois, responda as questões.

Qual é a graça?

Engraçada a nossa língua. Ela tem cada coisa que a gente não entende se levar muito a sério. Por exemplo, o pé do ouvido. Não é um ouvido que tem pé, põe sapato e sai por aí correndo atrás de conversa fiada. Não é um pé que joga bola, faz gol e tem bolha às vezes. É outra coisa muito diferente, não custa explicar se é que dá para entender. O mais legal está em deixar cada um descobrir por si mesmo. Bem, quem não sabe o que significa pode procurar no dicionário, que desta vez eu não vou ajudar. Só vou falar mais um pouco sobre o assunto.

O ouvido tem a parte de cima e a de baixo. É igual ao corpo da gente: a parte que fica lá embaixo recebe o nome de pé. Daí o pé do ouvido. Quer dizer, a gente não pode levar tudo ao pé da letra. Epa! Olha aí outro pé. Só que agora eu deixo para você descobrir qual a graça dele.

Ah, mas uma palavrinha! Quando disse lá em cima que a língua é engraçada, estava falando daquela que a gente fala, a portuguesa. Não vá levar tudo a sério e confundir com a outra, a língua que a gente morde quando está com muita fome.

João Anzanello Carrascoza

(CARRASCOZA, J. A. Qual é a graça? In: Sistema Maxi de Ensino, Londrina: Maxiprint Editora, 2007, p. 31-32)

1. O texto que acabou de ler apresentou algumas palavras compostas. Circule as que você conheça ou já utilizou.

2. Agora, registre-as que você desconheça o significado.

TREINANDO E PRATICANDO

- É possível encontrar no corpo dos verbetes de dicionários os significados que as palavras adquirem nos diferentes níveis de uso da língua. Além disso, os verbetes disponibilizam uma seleção de **exemplos de usos** das palavras retirados em textos de literatura, jornalísticos ou letras de canções. Normalmente, os exemplos aparecem no final das acepções e nos ajudam a empregar melhor as palavras com mais objetividade em nosso dia a dia.

Em relação aos níveis de usos das palavras, esta informação é abreviada no dicionário e classificada de dois modos diferentes, como:

- **Linguagem informal** (ou popular, ou coloquial, ou vulgar, ou gírias) ou vocabulário informal: destaca-se como palavras que na fala e na escrita costumam ocorrer em situações mais cotidianas, onde não há nenhuma exigência ou preocupação com as regras ortográficas da língua portuguesa. Ocorrem em locais como na família, na conversa entre amigos, no campo de futebol, etc.

- **Linguagem formal** (ou culta, ou padrão) ou vocabulário formal: destaca-se como palavras que na fala e na escrita costumam ocorrer em situações mais prestigiadas da vida social. Essas palavras obedecem as normas ortográficas e habitualmente encontramos na igreja, na escola, no aeroporto, no jornal, etc.

A. Ligue a primeira coluna, de palavras ditas como de uso da **linguagem culta**, com a segunda coluna, de palavras ditas como de uso da **linguagem popular**. Se precisar, pesquise no dicionário os significados das palavras que você desconheça. Depois, crie uma frase apropriada para cada palavra, para isso basta observar os **exemplos de usos** no corpo dos verbetes.

LINGUAGEM CULTA	LINGUAGEM POPULAR	EXEMPLOS
LEGAL	MAGRELA	
ESTRAGAR	BALELA	
INTROMETIDO	CASCALHO	
BOATO	CATINGA	
CARONA	BUSÃO	
DINHEIRO	AZARAÇÃO	
BICICLETA	BOLADO	
FEDOR	ABELHUDO	
PAQUERA	BARRACO	
FESTA	ANIMAL	
CONFUSÃO	BUGAR	
PREOCUPADO	BALADA	
ÔNIBUS	BOLEIA	

TREINANDO E PRATICANDO

- O léxico da língua está em constante evolução e renovação. Alguns dos fatores que cooperam para o surgimento de palavras em nosso idioma são os **empréstimos de palavras** de outras línguas e as **criações de novas palavras**. Os dicionários registram os **estrangeirismos**, palavras emprestadas de outros países, tais como: abajur, ateliê, batom, baguete, xerox, crush, skate, site, táxi, shippar etc. E coletam também as novas criações de palavras (os neologismos) dos falantes de uma língua, criações motivadas tanto pela formação de uma nova palavra ou alteração do significado de uma já existente. Algumas palavras exemplos de neologismos são: deletar, youtuber, blogueiro, selfie ou selfie, clicar, xerocar, zica, drone, etc. Toda vez que uma palavra entra no dicionário, ela perde sua condição de neologismo na língua.

A. Nesta história, Ruth Rocha descreve o personagem Marcelo como um menino que vive se metendo em criar novas palavras. Leia e circule os neologismos encontrados no conto. Depois, tente encontrá-los no dicionário.

MARCELO, MARMELO, MARTELO

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

- Papai, por que é que a chuva cai?
- Mamãe, por que é que o mar não derrama?
- Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam.

Às vezes, não sabiam como responder.

- Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- Por que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

- Papai, por que é que a mesa chama mesa?
- Ah, Marcelo, vem do latim.
- Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
- Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
- E por que é que esse tal de latim não botou na mesa o nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?

- Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Daí a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:

- Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que a bola chama bola?
- Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
- Lembra, sim, mas... e bolo?
- Bolo também é redondo, não é?
- Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...

O pai de Marcelo ficou atrapalhado.

Marcelo continuou pensando:

"Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda.

Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala?

Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado.

Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada.

TREINANDO E PRATICANDO

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- Mamãe, quer me passar o mexedor?
- Mexedor? Que é isso?
- Mexedorzinho, de mexer café.
- Ah... colherinha, você quer dizer.
- Papai, me dá o suco de vaca?
- Que é isso, menino?
- Suco de vaca, ora! Que está no suco-da-vaqueira.
- Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino?

O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

- Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome, porque, senão, ninguém se entende...

- Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?

"BIRIQUITOTE!

XEFRA!"

- Deixe de dizer bobagens, menino! Que coisa mais feia!
- Está vendo como você entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

Vá brincar, filho, tenho muito que fazer...

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda. Chegava em casa e dizia:

- Bom solário pra todos...

O pai e a mãe de Marcelo se olhavam e não diziam nada. E Marcelo continuava inventando:

- Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira.

Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado.

A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada.

Conversou com o pai:

- Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com esta mania de inventar nomes para as coisas... Você já pensou, quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

- Que nada, Lauri! Isso é uma fase que passa. Coisa de criança...

Mas estava custando a passar...

Quando vinham visitas, era um caso sério. Marcelo só cumprimentava dizendo:

- Bom solário, bom lunário... – que era como ele chamava o dia e a noite.

E os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas.

Até que um dia...

O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele.

E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo.

E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo.

Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!

Marcelo entrou em casa correndo:

- Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!
- O quê, menino? Não estou entendendo nada!
- A moradeira, papai, embrasou...
- Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!

TREINANDO E PRATICANDO

- Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada! Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada... Quando Seu João chegou a entender o que Marcelo estava falando, já era tarde. A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas. O Godofredo gania baixinho... E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:
 - Gente grande não entende nada de nada, mesmo!
 Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo. E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo. E o pai do Marcelo falou:
 - Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo. E a mãe do Marcelo disse:
 - É sim! Toda marronzinha, com a entradeira na frente e um corredor bem azulzinho... E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem. O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala. E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...

(ROCHA, Ruth. *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*: Marcelo, Marmelo, Martelo. São Paulo: Salamandra, 1999)

B. Nesta atividade verifique se os **estrangeirismos** destacados nas frases estão coletados nos dicionários. Procure observar também se você costuma usá-los com frequência no dia a dia. Com a busca no dicionário, substitua esses **estrangeirismos** por outras palavras com os mesmos significados.

1. Eu deixei as chaves na mesa do **hall** _____
2. O lançador de dardos quebrou o **record** _____
3. Depois da cerimônia de casamento serviram um **buffet** _____
4. Embalagens de **spray** são prejudiciais à camada de ozônio _____
5. A barraca de **camping** rasgou _____
6. No final da tarde vamos dar uma volta de **bike** _____
7. **Hot dog** é um lanche delicioso! _____
8. Tem uma **lan house** na minha rua _____

C. Com a busca nos dicionários, classifique esses **estrangeirismos** associando as suas áreas de domínios.

becape - canelone - cuscuz - laptop - pen drive - bacon - chip - drive - hacker - hambúrguer - homepage - hardware - software - e-mail - capuchino - webcam - mouse - tablete

INFORMÁTICA

CULINÁRIA

TREINANDO E PRATICANDO

- Muitos dicionários escolares registram palavras **antônimas** ou **sinônimas**. As **palavras sinônimas** são aquelas de que as relações de significados são parecidas ou semelhantes. Por exemplo, os dicionários podem indicar os sinônimos da palavra **belo**, como: lindo, bonito, encantador, elegante etc. As **palavras antônimas** são aquelas cujas relações de significados estão em posições contrárias. Por exemplo, os antônimos da palavra **belo** podem aparecer no dicionário, como: feio, horrível, desajeitado, mal-apessoado, malfeito etc.

A. Substitua as palavras em destaques das frases a seguir por outros sinônimos. Pesquise os significados dessas palavras no dicionário e registre na primeira coluna um sinônimo, cujo contexto de uso esteja apropriado à situações formais do dia a dia. Na segunda coluna, registre um sinônimo de nível mais coloquial.

	Formal	Coloquial
1. Sofri dores insuportáveis		
2. Carlos era muito tímido		
3. Eu vi uma dama muito elegante		
4. Está muito abalado		
5. Ele estava muito calmo no dia		
6. Ele ficou chocado com o show		
7. Meu vizinho é muito avarento		

B. As palavras do quadro são consideradas sinônimas, mas você deverá observar que cada uma pode ser usada conforme o contexto e o registro mais ou menos formal da comunicação. Pesquise no dicionário os significados das palavras deste quadro e preencha as lacunas com aquelas que parecer mais apropriada em cada caso.

jeito - fisionomia - ar - aparências - apresentação

1. Vcio nos visitar uma senhora com um _____ muito elegante.
2. Às vezes as _____ enganam.
3. Eu já te disse que esse cara era mal de _____.
4. Essas roupas te deixam com um _____ charmoso!
5. O senhor da foto tem um _____ de toureiro.

TREINANDO E PRATICANDO

C. Relacione os antônimos do quadro abaixo. Depois, verifique no dicionário se os pares de antônimos foram relacionados corretamente.

Dormir	Covarde
Habilidoso	Culpado
Jovem	Generoso
Inocente	Opaco
Cheio	Acordar
Mesquinho	Desajeitado
Transparente	Vazio
Corajoso	Velho

OFICINA III -

Explorando o mundo
da Leitura e
da Escrita com
dicionários

LER E ESCREVER COM DICIONÁRIOS



LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

Com seu professor e colegas, leia este conto da escritora Lygia Fagundes Telles.

VENHA VER O PÔR DO SOL

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinha um jeito jovial de estudante.

— Minha querida Raquel.

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

— Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.

Ele riu entre malicioso e ingênuo.

— Jamais? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância. Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

— Foi para me dizer isso que você me fez subir até aqui? — perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. — Hein?!

— Ah, Raquel... — ele tomou-a pelo braço. — Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado. Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

— Podia ter escolhido um outro lugar, não? — Abrandara a voz. — E o que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o olhar o portão de ferro, carcomido pela ferrugem.

— Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo — acrescentou apontando as crianças na sua ciranda.

Ela tragou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

— Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

Brandamente ele a tomou pela cintura.

— Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr do sol mais lindo do mundo.

Ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.



LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

— Ver o pôr do sol? Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso! Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério.

Ele riu também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

— Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrenda, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura.

— E você acha que eu iria?

— Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um pouco numa rua afastada... — disse ele, aproximando-se mais.

Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento.

— Você fez bem em vir.

— Quer dizer que o programa... E não podíamos tomar alguma coisa num bar?

— Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

— Mas eu pago.

— Com o dinheiro dele? Prefiro beber formicida. Escolhi este passeio porque é de graça e muito decente, não pode haver um passeio mais decente, não concorda comigo? Até romântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

— Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero só ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consertar a vida.

— Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado — prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos generaram. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

— É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

— Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa? Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.



LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrara-se ávido pelos rachões dos mármores, invadira as alamedas de pedregulhos esverdeados, como se quisesse com sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

— É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente — exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça decepada. — Vamos embora, Ricardo, chega.

— Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja e você se queixa.

— Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

— Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.

— É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

— Ele é tão rico assim?

— Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro.

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

— Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

— Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo meio tantã... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudade daquele tempo. Que ano aquele. Quando penso, não entendo como aguentei tanto, imagine, um ano!

— É que você tinha lido *A Dama das Camélias*, ficou assim toda frágil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

— Nenhum — respondeu ela franzindo os lábios. Deteve-se para ler a inscrição de uma laje despedaçada: — À minha querida esposa, eternas saudades — leu em voz baixa. — Pois sim. Durou pouco essa eternidade.

Ele atirou o pedregulho num canteiro ressequido.



LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

— Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a estúpida intervenção dos vivos. Veja — disse apontando uma sepultura fendida, a erva daninha brotando insólita de dentro da fenda — o musgo já cobriu o nome da pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta, a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ele. Bocejou.

— Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me divirto tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. — Deu-lhe um rápido beijo na face. — Chega, Ricardo, quero ir embora.

— Mais alguns passos...

— Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! — Olhou para trás. — Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

— A boa vida te deixou preguiçosa? Que feio — lamentou ele, impelindo-a para frente. — Dobrando esta alameda, fica o jazigo da minha gente, é de lá que se vê o pôr do sol. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha vínhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos planos. Agora as duas estão mortas.

— Sua prima também?

— Também. Morreu quando completou quinze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parecidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Penso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

— Vocês se amaram?

— Ela me amou. Foi a única criatura que... — Fez um gesto. — Enfim, não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

— Eu gostei de você, Ricardo.

— E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

— Esfriou, não? Vamos embora.

— Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangeu quando ele a abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas goteiras. No centro do cubículo, um altar



LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbotada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços da cruz, uma aranha tecera dois triângulos de teias já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém colocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra descendo em caracol para a catacumba.

Ela entrou na ponta dos pés, evitando roçar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

— Que triste que é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

— Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que mais amo neste cemitério é precisamente este abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiobscuridade do subsolo, os gavetões se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

— E lá embaixo?

— Pois lá estão as gavetas. E nas gavetas, minhas raízes. Pó, meu anjo, pó — murmurou ele.

Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la.

— A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

— Todas essas gavetas estão cheias?

— Cheias?... Só as que têm um retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe — prosseguiu ele tocando com os dedos num medalhão esmaltado, embutido no centro da gaveta.

Ela cruzou os braços. Falou baixinho, um ligeiro tremor na voz.

— Vamos, Ricardo, vamos.

— Você está com medo.

— Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio.

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetões na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medalhão frouxamente iluminado.

— A priminha Maria Emília. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita? — falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. — Não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é



LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

— Que frio faz aqui. E que escuro, não estou enxergando!

Acendendo outro fósforo, ele ofereceu-o à companheira.

— Pegue, dá para ver muito bem... — Afastou-se para o lado. — Repare nos olhos.

— Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... — Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente: — Maria Emília, nascida em vinte de maio de mil e oitocentos e falecida... — Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. — Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...

Um baque metálico decepou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

— Isto nunca foi o jazigo de sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! — exclamou ela, subindo rapidamente a escada. — Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ele esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

— Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imediatamente! — ordenou, torcendo o trinco. — Detesto este tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu idiota! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

— Uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, tem uma frincha na porta. Depois vai se afastando devagarinho, bem devagarinho. Você terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

— Ricardo, chega, já disse! Chega! Abre imediatamente, imediatamente! — Sacudiu a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaiou um sorriso. — Ouça, meu bem, foi engraçadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugazinhas abertas em leque.

— Boa noite, Raquel.

— Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... — gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. — Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! — exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esbugalhou os olhos num espasmo e


LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA

amoleceu o corpo. Foi escorregando. — Não, não...

Voltado ainda para ela, ele chegou até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

— Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

— Não...

Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando úmidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

— não!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estraçalhado. Depois, os uivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortiço. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladeira. Crianças ao longe brincavam de roda.

(Lygia Fagundes Telles, conto extraído do livro 'Antes do Baile Verde - Contos (1970)', Companhia das Letras - São Paulo, 2009.)

RODA DA CONVERSA - CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

a. Logo no título do texto a autora propõe ao leitor um convite para ver o pôr do sol.

No conto, foi possível confirmar o evento? Que outro título então você daria a história? Anote aqui:

b. Que tipo de relação ainda há entre Raquel e Ricardo?

c. Quais sentimentos Raquel mantém em relação ao ex-namorado Ricardo? E Ricardo em relação à Raquel?

d. Em que local se desenvolveu a narrativa?

e. Que idade provavelmente possuem os personagens?


LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CONTO

4. Observe as escolhas de palavras feitas por Ricardo e Raquel no conto. É possível afirmar, a partir dessas escolhas, que o relacionamento dos personagens era apenas de amizade ou havia algum outro sentimento? Comprove sua afirmação com palavras empregadas no texto.

5. Observe a seguir o campo de palavras que descrevem o lugar no qual desenvolveu toda a narrativa do conto.

Campo de palavras que descreve o lugar	
muro arruinado	carcomido pela ferrugem
rua afastada	decente
discreto	abandonado
enterro	sepulturas
alamedas	mármore
miserável	deprimente
pobre	laje despedaçada
ciprestes	capelinha
solidão	jazigo

a. A que lugar refere as palavras selecionadas no conto?

6. Pesquise nos dicionários os significados das palavras a seguir. Depois, registre seu significado segundo o sentido empregado pelo conto.

Alamedas: _____

Ciprestes: _____

Jazigo: _____

7. O quadro a seguir precisará ser preenchido com palavras retiradas do conto, mas atenção devem ser com palavras que caracterizam traços físicos e psicológicos das personagens.


LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CONTO

Palavras e expressões que caracterizam as personagens			
RAQUEL		RICARDO	
FÍSICA	PSICOLÓGICA	FÍSICA	PSICOLÓGICA

As palavras do quadro pertencem a que classes de palavras?

8. Retire do texto palavras ou expressões relacionadas aos cinco sentidos do corpo humano: paladar, visão, tato, olfato e audição. Depois, registre-as no quadro.

PALADAR	VISÃO	TATO	OLFATO	AUDIÇÃO
	Tortuosa ladeira	Lama	Fumaça	Débil cantiga



LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CONTO

Neste quadro, dê um sinônimo e um antônimo para cada palavra da atividade anterior.

VOCABULÁRIO	SINÔNIMOS	ANTÔNIMOS

b. No conto o cemitério é descrito pelo narrador, mas como ele é descrito? Retire um trecho que comprove a descrição do lugar.

c. Que tipos de sentidos do corpo humano (paladar, visão, tato, olfato e audição) são explorados nessa descrição?

d. Quando o autor ou escritor quer dar destaque a característica de uma personagem ou objeto, um recurso muito comum e utilizado em textos literários, é colocar o adjetivo antes do substantivo. Este recurso realça as características dos personagens e objetos. Analise este exemplo retirado de um trecho do conto:

[...] Assim que atingiu o porto do cemitério, ele lançou ao poente um olhar mortíço. "

Que significado o texto atribui à palavra poente? Consulte o dicionário.

Na frase destacada, a palavra adjetiva vem antes do substantivo? Que efeito de sentido o uso do adjetivo causa nesta posição?


LENDO COM DICIONÁRIOS: PRATICANDO A LEITURA
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO CONTO

9. Pesquise nos dicionários os significados deste vocabulário retirado do texto. Depois, dê os significados de cada palavra ou expressão, mas conforme o contexto do conto.

CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO	
VOCABULÁRIO	SIGNIFICA
Casas iam rareando	
Mato rasteiro	
Débil cantiga	
Cigarrinhos pilantras	
Afetando encabulamento	
Leques de rugas	
Expressão astuta	
Alamedas de pedregulhos esverdeados	
Amuada mas obediente	
Pálidos medalhões de retratos esmaltados	
Retardou o passo	
Canteiro ressequido	
Estúpida intervenção	
Sepultura fendida	
Brotando insólita	
Meio oblíquos	
Trepadeira selvagem	
Paredes enegrecidas	
Cheias de estrias de antigas goteiras	
Vasos de desbotada opalina	
Baque metálico	
Réstia de sol	
Frincha da porta	
Face sem cor	
Esubalhou os olhos num espasmo	



COMPONDO LETRAS DE CANÇÕES...

1. Leia e analise a letra da canção O Sol de Vitor Kley, procure nos dicionários os significados das palavras desconhecidas.

O Sol**Vitor Kley**

Ô sol vê se não esquece e me ilumina
Preciso de você aqui
Ô sol vê se enriquece a minha
melanina
Só você me faz sorrir

E quando você vem
Tudo fica bem mais tranquilo
Ô tranquilo
Que assim seja, amém
O seu brilho é o meu abrigo, meu
abrigo

E toda vez que você sai
O mundo se distrai
Quem ficar, ficou
Quem foi vai vai

Toda vez que você sai
O mundo se distrai
Quem ficar, ficou
Quem foi vai vai vai
Quem foi vai vai vaai
Quem foi

Ô sol vê se não esquece e me ilumina
Preciso de você aqui
Ô sol vê se enriquece a minha
melanina
Só você me faz sorrir

E quando você vem
Tudo fica bem mais tranquilo
Ô tranquilo
Que assim seja, amém
O seu brilho é o meu abrigo, meu
abrigo

E toda vez que você sai
O mundo se distrai
Quem ficar, ficou
Quem foi vai vai

E toda vez que você sai
O mundo se distrai
Quem ficar, ficou
Quem foi vai vai vai
Quem foi vai vai vaai

Ô sol vem aquece a minha alma
É mantém a minha calma
Não esquece que eu existo
E me faz ficar tranquilo

Ô sol vem aquece a minha alma
É mantém a minha calma
Não esquece que eu existo
E me faz ficar tranquilo

E toda vez que você sai
O mundo se distrai
Quem ficar, ficou
Quem foi vai vai

E toda vez que você sai
O mundo se distrai
Quem ficar, ficou
Quem foi vai vai vai
Quem foi vai vai vai

Disponível em:

<<https://www.vagalume.com.br/vitor-kley/o-sol.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- ANTUNES, Irandé. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARAGONÉS, Josefina Prado. Estratégias y Actividades para el uso diccionario en el aula. *Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*, v. 29 (Especial), p. 53-71, 2005.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua. *Revista Língua & literatura*, Frederico Westphalen, n.10/11, p.17-31, 2004/2005.
- BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília,DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2017.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FRAGA, Nadia Carvalho Arcenio. **Pipa ou papagaio? As diferentes formas de se falar**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53708>. Acesso em: 02 out. 2017.
- GOMÉZ MOLINA, José Ramón. La competencia léxica en el currículo de español con fines específicos (EpFE). In: Congresso Internacional de Espanhol para fines específicos. Actas..., Amsterdam, Amsterdam: Ministério de Educación y Ciencia del Reino de España, v. 2, 2003. p. 82-104.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2011.
- KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário em sala de aula: guia de estudos exercícios**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.
- LEFFA, Wilson J. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2000. v. 1. 232 p.
- LOSANO, Ticiano. **Estratégias de leitura no ensino de língua portuguesa: a observação das escolhas lexicais e seu efeito de sentido nos contos de Lygia Fagundes Telles**. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- RODRIGUES, G. **Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos: Análise Linguística), São José do Rio Preto - UNESP, 2010. 115 p.
- TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol**. In: _____. **Antes do baile verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BIBLIOGRAFIA

DICIONÁRIOS UTILIZADOS NO CORPUS DA PESQUISA:

(Tipo 2- 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental)

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009. [5.900 verbetes]

BORBA, Francisco S. *Palavrinha viva: dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Piá, 2011. [7.456 verbetes]

BRAGA, Rita de Cássia Espechit; MAGALHÃES, Márcia A. Fernandes. *Fala Brasil: dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2011. [5.400 verbetes]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]

GEIGER, Paulo (org.). *Caldas Aulete - Dicionário escolar da língua portuguesa: ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2008. [10.243 verbetes]

MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: FTD, 2011. [14.790 verbetes]

SARAIVA, Kandy S. de Almeida; OLIVEIRA, Rogério Carlos G. de. *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009. [7.040 verbetes]

APÊNDICES:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO



Comitê de Ética Responsável: 8123 - **Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP**
 Endereço: Rodovia BR 369, km 54
 Telefone: (43)3542-8056
 E-mail: cep@uenp.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS

PREZADO(A) SENHOR(A):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – UENP, intitulada de **Letramento lexicográfico**, vinculada ao projeto **Educação lexicográfica: uso de dicionário por alunos de Letras da UENP**, com registro na Plataforma Brasil desde 04/09/2017, sob o número de protocolo **CAAE: 69616117.9.0000.8123 (APROVADO)**.

A pesquisa deverá ser realizada no Estabelecimento de Ensino “Escola Municipal Maria da Conceição Kasecker” – NOVA SANTA BÁRBARA-PR. O objetivo da pesquisa é **“aprender a usar o dicionário nas atividades de leitura e escrita”**. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma:

- Responder os questionários e entrevistas;
- Participar das oficinas do projeto de pesquisa no vigente ano letivo de 2018;
- Desenvolver as atividades no caderno pedagógico elaborado pelo pesquisador;
- Usar dicionários escolares;

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.



Comitê de Ética Responsável: 8123 - **Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP**
 Endereço: Rodovia BR 369, km 54
 Telefone: (43)3542-8056
 E-mail: cep@uenp.edu.br

Os benefícios esperados são ampliar o vocabulário dos estudantes e ajudá-los a melhorar sua competência linguística em leitura e escrita a partir do uso de dicionários monolíngues. Quanto aos riscos físicos e psicológicos julgamos em haver nenhum nesta pesquisa, já que as atividades deverão ocorrer na própria sala de aula, com a orientação do professor-pesquisador e supervisão da Escola.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar por meio da própria Escola; ao professor-pesquisador responsável, **MARCELO SABINO LUIZ**; ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, situado junto na Rodovia BR 369, km 54, telefone: (43)3542-8056 ou e-mail: cep@uenp.edu.br.

O projeto está sendo coordenado pelo professor pós-doutor Fernando Moreno da Silva e conta com coorientação da professora doutora Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, ambos docentes da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a) .

Nova Santa Bárbara, ___ de _____ de 2018.

Pesquisador Responsável

MARCELO SABINO LUIZ

RG: -----



Comitê de Ética Responsável: 8123 - **Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP**
 Endereço: Rodovia BR 369, km 54
 Telefone: (43)3542-8056
 E-mail: cep@uenp.edu.br

_____ (**NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

_____ (**NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICES:

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA APRENDIZES



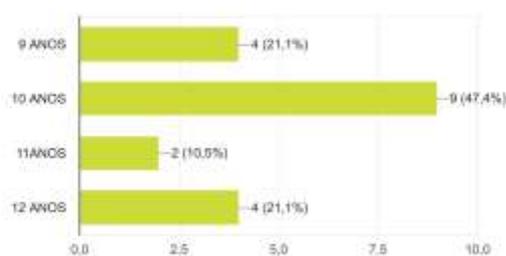
QUESTIONÁRIO: DICIONÁRIO PARA APRENDIZES

19 respostas

Teste

Caro aluno (a), antes de começar a responder este questionário saiba que a cada pergunta precisará escolher apenas UMA única caixa que representa a alternativa que deseja indicar como verdadeira. Então, vamos realizar um teste primeiro? Logo abaixo encontrará 4 (quatro) opções, na qual precisará selecionar a caixa que indica sua IDADE. Vamos começar: Qual é sua idade?

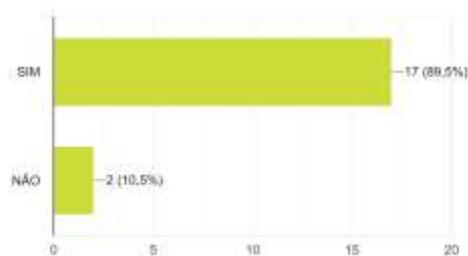
19 respostas



QUESTIONÁRIO

1. VOCÊ CONHECE OU SABE O QUE É UM DICIONÁRIO?

19 respostas



06/02/2019

QUESTIONÁRIO: DICIONÁRIO PARA APRENDIZES

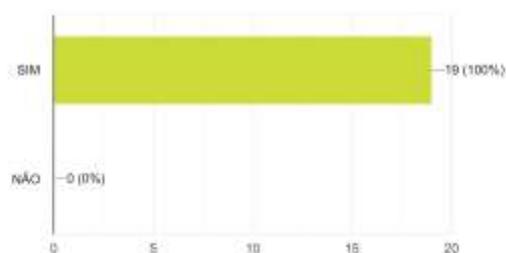
2. QUE TIPO DE DICIONÁRIO CONHECE?

19 respostas



3. NA ESCOLA OS PROFESSORES USAM O DICIONÁRIO?

19 respostas



4. O QUE É POSSÍVEL ENCONTRAR EM UM DICIONÁRIO?

19 respostas

NÃO SEI

palavra com respostas diferentes e que tem o mesmo significado

zumba

AS PALAVRAS QUE A GENTE NÃO CONHECE

PALAVRA QUE AGENTE NÃO SABE

OS SIGNIFICADOS DAS PALAVRAS

ENCONTRAR PALAVRAS QUE SE ENCONTRA EM PROVA

RESPOSTAS

RESPOSTAS PARA QUE VC NAO SABE

PALAVRAS QUE RESPONDE DUVIDAS E PERGUNTAS

NOMES QUE NOS NÃO SABEMOS

PALAVAS NOVAS

TODO TIPO DE PALAVRAS

MUITAS RESPÓSTAS E PALAVRAS

PALAVRAS

PALAVRAS QUE VOCE NÃO CONHECE

MUITAS COISAS

09/02/2019

QUESTIONÁRIO: DICIONÁRIO PARA APRENDIZES

PALAVRAS QUE A GENTE NÃO SABE DE ESCREVER

5. PARA QUE VOCÊ CONSULTA UM DICIONÁRIO?

19 respostas

NÃO SEI

para saber significado de certas palavras

para ver o que significado

PRA ACHAR AS PALAVRAS DIFICEIS

PARA ACHAR PALAVRAS QUE AGENTE NÃO SABE

PARA VER OS SIGNIFICADO DAS PALAVRAS

PARA ACHAR PALAVRAS INTERESSANTES

PARA APRENDER

PARA ACHAR PALAVRAS

QUANDO ESTOU COM DUVIDA E QUANDO A PROFESSORA MANDA

SABER COISAS

NÃO SEI

PARA SABER O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS

QUANDO ESTOU EM DUVIDAS

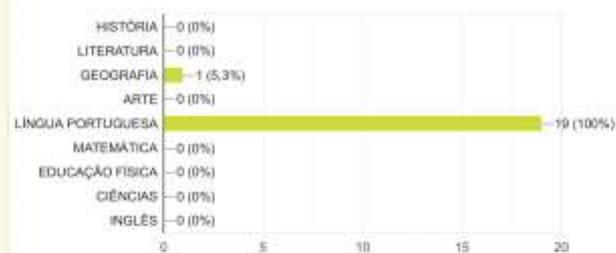
AS PALAVRAS QUE AGENTE NÃO SABE

PARA PROCURAR O QUE EU QUERO

PARA VER OS SIGNIFICADOS DE PALAVRAS

6. INDIQUE A DISCIPLINA EM QUE O PROFESSOR MAIS PEDE PARA VOCÊ CONSULTAR O DICIONÁRIO? (ESCOLHA SOMENTE UMA)

19 respostas



7. O PROFESSOR DA DISCIPLINA INDICADA AJUDA VOCÊ A USAR O DICIONÁRIO?

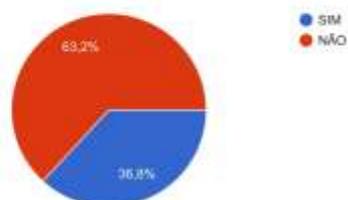
19 respostas

06/02/2019

QUESTIONÁRIO: DICIONÁRIO PARA APRENDIZES

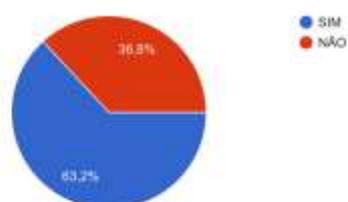
11. DURANTE AS PROVAS OS PROFESSORES AUTORIZA VOCÊ A CONSULTAR NO DICIONÁRIO?

19 respostas



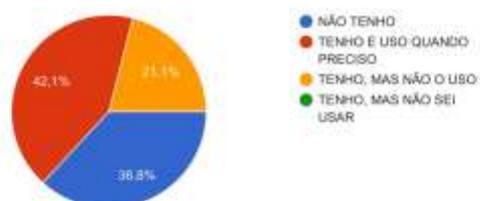
12. NA SUA CASA VOCÊ TEM ALGUM TIPO DE DICIONÁRIO?

19 respostas



13. CASO TENHA ALGUM EM CASA, COSTUMA USÁ-LO?

19 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço

Google Formulários

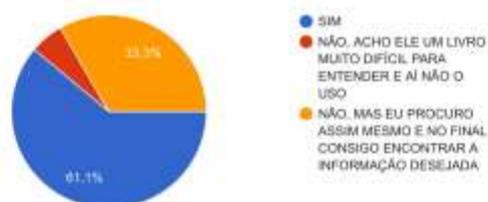
06/02/2019

QUESTIONÁRIO: DICIONÁRIO PARA APRENDIZES



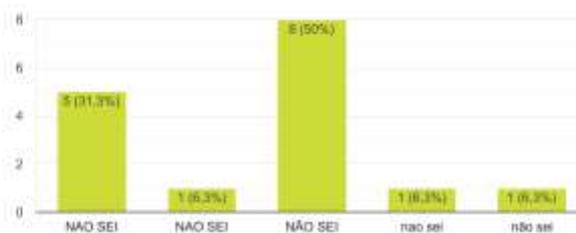
8. VOCÊ CONSEGUE PESQUISAR NO DICIONÁRIO SOZINHO? SE NÃO, ME APONTE O MOTIVO.

16 respostas



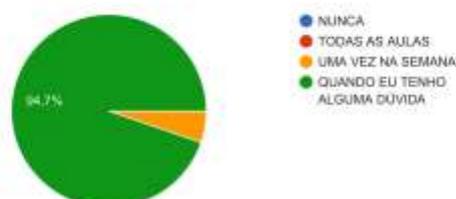
9. O QUE É UM VERBETE NO DICIONÁRIO?

16 respostas



10. COM QUE FREQUÊNCIA OS PROFESSORES DEIXAM VOCÊ PESQUISAR NO DICIONÁRIO? (CONSIDERANDO TODAS AS DISCIPLINAS)

19 respostas



ANEXOS:

ANEXO A - BOLETIM DE DESEMPENHO PROVA BRASIL (2015)

MARIA DA CONCEICAO KASECKER E M EF / MUNICIPAL
NOVA SANTA BARBARA - PR

41387120

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática - ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados.

Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de "Escolas Similares", que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

Indicadores Contextuais

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo.

O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

Nível Socioeconômico

Médio Alto

Formação Docente

Anos Iniciais

82.90%

Anos Finais

Não foi possível calcular.

Participação na Avaliação

O quadro a seguir mostra o número de alunos que realizou a Prova Brasil e a respectiva taxa de participação da escola, com base nos dados do Censo Escolar 2015

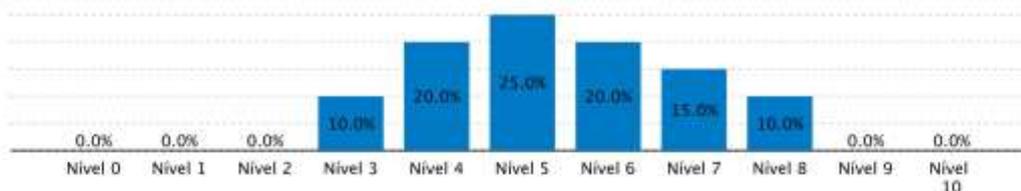
	5º Ano	9º Ano
Alunos que realizaram a prova	20	
Taxa de participação da escola (%)	95.24%	

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência - Matemática



Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. Reconhecer dentro um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. Grandezas e medidas: Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. Números e operações; álgebra e funções: Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. Grandezas e medidas: Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. Converter uma hora em minutos. Converter mais de uma semana inteira em dias. Interpretar horas em relógios de ponteiros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. Determinar a divisão exata por números de um algarismo. Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. Tratamento de informações: Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. Reconhecer a planificação de um cubo dentre um conjunto de planificações apresentadas. Grandezas e medidas: Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. Determinar o horário final de um evento a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. Converter mais de uma hora inteira em minutos. Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. Grandezas e medidas: Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. Reconhecer o m² como unidade de medida de área. Números e operações; álgebra e funções: Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. Determinar 50% de um número natural com até três ordens. Determinar porcentagens simples (25%, 50%). Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. Tratamento de informações: Interpretar dados em uma tabela simples. Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite. Números e operações; álgebra e funções: Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. Tratamento de informações: Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano. Grandezas e medidas: Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. Associar 50% à sua representação na forma de fração. Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. Tratamento de informações: Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. Grandezas e medidas: Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). Números e operações; álgebra e funções: Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. Reconhecer frações equivalentes. Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. Tratamento de informações: Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
<p>Nível 10 Desempenho maior ou igual a 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e forma: Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida. Grandezas e medidas: Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Sua Escola	0.00%	0.00%	0.00%	25.00%	40.00%	25.00%	10.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	2.44%	10.79%	17.95%	21.41%	20.33%	16.32%	6.25%	2.94%	1.30%	0.26%
Total Município	1.45%	11.86%	17.79%	27.57%	19.26%	14.20%	7.88%	0.00%	0.00%	0.00%
Total Estado	1.10%	4.12%	10.12%	17.41%	21.07%	19.96%	14.82%	7.30%	2.89%	1.22%
Total Brasil	3.41%	9.49%	14.75%	17.65%	18.23%	16.17%	11.39%	5.60%	2.19%	1.10%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	0.00%	0.00%	0.00%	10.00%	20.00%	25.00%	20.00%	15.00%	10.00%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	0.00%	3.57%	11.86%	21.30%	22.41%	19.37%	13.21%	5.96%	1.82%	0.38%	0.13%
Total Município	0.00%	2.96%	10.41%	29.88%	21.42%	11.36%	14.18%	6.45%	3.33%	0.00%	0.00%
Total Estado	0.06%	1.84%	6.60%	13.55%	19.15%	21.17%	17.75%	11.90%	5.53%	1.80%	0.64%
Total Brasil	0.23%	5.43%	13.12%	18.93%	19.35%	16.59%	13.00%	8.06%	3.68%	1.18%	0.43%

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	17.30%	12.07%	18.08%	27.63%	18.08%	4.65%	2.20%	0.00%	0.00%
Total Estado	13.87%	12.74%	18.02%	20.00%	17.37%	11.62%	4.96%	1.29%	0.12%
Total Brasil	16.74%	13.52%	17.32%	18.53%	16.17%	11.10%	5.01%	1.43%	0.18%

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	9.62%	4.90%	23.82%	15.88%	36.99%	2.20%	4.39%	2.20%	0.00%	0.00%
Total Estado	9.31%	14.51%	19.33%	19.98%	16.80%	10.67%	5.92%	2.38%	0.90%	0.22%
Total Brasil	12.41%	16.48%	19.35%	18.58%	15.01%	9.44%	5.15%	2.41%	0.88%	0.28%

Médias de Proficiência

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	243.97	257.89	302.79	324.38
Escolas Estaduais do Brasil	210.13	222.33	247.02	250.53
Escolas Municipais do Brasil	200.21	212.49	243.56	246.62
Total Brasil	207.57	219.30	251.53	255.76
Escolas Estaduais do seu Estado	207.25	221.65	249.37	254.24
Escolas Municipais do seu Estado	217.49	232.72	261.56	264.98
Total Estado	221.10	236.12	254.80	260.85
Escolas Estaduais do seu Município			246.76	262.70
Escolas Municipais do seu Município	193.74	216.29		
Total Município	193.74	216.29	246.76	262.70

	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	218.60	248.39		
Escolas Similares	198.91	216.90		

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2013	202.28	230.37		
2015	218.60	248.39		



Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ministério da
Educação